Año LIII Junio de 1934 Nº 738

EL MONITOR

DE LA

EDUCACIÓN COMÚN

ORGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

CONMEMORACION DEL CINCUENTENARIO
DE LA
LEY DE EDUCACION COMUN, N.º 1420

CONGRESO PEDAGOGICO SUDAMERICANO

CELEBRADO EN BUENOS AIRES EN EL AÑO 1882

Redacción y Administración: RODRIGUEZ PEÑA 935
BUENOS AIRES

CONGRESO PEDAGOGICO SUDAMERICANO

CELEBRADO EN BUENOS AIRES EN EL AÑO 1882

Advertencia

Entre las diversas publicaciones que ha dispuesto realizar el Consejo Nacional de Educación para conmemorar el cincuentenario de la ley que rige la enseñanza primaria, figura este número de "El Monitor" dedicado a reseñar las deliberaciones y estudios del Congreso Pedagógico Sudamericano, reunido en Buenos Aires en 1882. Varias razones, entre ellas las que expuso el señor Vicepresidente del Consejo en el proyecto con que aconsejó la presente publicación, (ver "El Monitor", Nº 736, pág. 88), fundan la oportunidad de vincular aquella asamblea con la ley promulgada dos años después. Lo cierto es que esa ley estaba virtualmente hecha en la opinión pública mucho tiempo antes de definirse y fijarse en el texto parlamentario. La precedió una copiosa elaboración de pensamiento pedagógico y también una tradición de cultura general, pues sus antecedentes no se produjeron sólo en el campo de la enseñanza y de la organización escolar — ilustrada sobre todo por la experiencia de otros países — sino que contaron, a la vez, con el concurso decidido y amplio de doctrinas filosóficas y políticas, vivamente advertidas de la trascendencia social de la educación popular. Ahora bien; la expresión más explícita y definida de aquellas ideas y de los encontrados criterios que ya entonces pugnaban ardorosamente en la prensa, en el folleto y en el discurso político, fué, sin duda, el Congreso Pedagógico del 82. En eruditas disertaciones, más que en sus debates no exentos todavía de cierta aspereza de la controversia que se agitaba en otros ambientes, dejó sentados los más característicos lineamientos de la ley inminente. El Congreso preparó el clima propicio a la obra legislativa; en cierto modo, sus conclusiones fueron los fundamentos de la misma. Algunos de sus miembros intervinieron más tarde, brillantemente, en la discusión parlamentaria por momentos encendida de apasionadas divergencias pe-

ro aun en esas ocasiones inspirada de igual patriotismo común y de tan preocupado celo por la causa de la educación que es, en este respecto, ejemplar para la generación que la lea al cabo de medio siglo. Esos debates parlamentarios serán también objeto de una publicación dispuesta por el Consejo Nacional de Educación. No se desconoció la utilidad de reimprimir íntegramente, como a estos últimos, las actas y trabajos del Congreso Pedagógico. Infortunadamente, su extensión excede sobremanera a la capacidad de una entrega de revista. Ha sido preciso, pues, reducir la publicación a los estudios leídos en esa asamblea que tienen atingencia directa con puntos de la Ley de Educación Común o que exponen ideas que influyeron luego en la organización escolar de nuestro país y en la doctrina pedagógica que la orienta y le da espíritu. Incluyóse también algunos trabajos que contienen información histórica, difícil hoy de obtener en otras fuentes. La eliminación de ciertas disertaciones no implica, pues, juicio sobre su mérito ni sobre la tendencia de sus ideas: responde meramente al criterio de preferir cuanto tiene mayor relación con la ley cuyo áureo aniversario celebramos. Más severa y por igual razón de espacio insuficiente tuvo que ser la restricción de los debates de la asamblea: unos por explayarse en circunstanciales cuestiones de reglamento, otros porque versan sobre trabajos eliminados aquí, y, en general, por la consideración de que su resultado está implícito en las "Conclusiones" aprobadas por el Congreso, han sido todos sumamente abreviados, procurando, sin embargo, dar en síntesis la idea cabal de las opiniones que el mismo Congreso juzgó más importantes. Por lo demás, ese resumen guiará a quien desee información más detallada, para obtenerla en los números de esta misma revista, correspondientes a los años 1882, 1883 y 1884, en los cuales aparecen las Actas como "publicación oficial, única auténtica". No obstante este carácter adolece de algunas omisiones que importa hacer notar. No figura, por ejemplo, la sesión de apertura y la primera sesión preparatoria, — de aquí que nuestra publicación se inicie con un resumen de la segunda preparatoria — y no consigna los nombres de los miembros del Congreso ni de los asistentes a cada sesión. Hemos tratado de salvar en parte esta omisión formulando la siguiente lista de nombres, tomados del curso de los debates y de periódicos de aquella época.

Alem, Leandro N.; Aguirre; Alió, Agustín A.; Alió, Clementina C. de; Alsina, Francisco, represent. de Salta; Antelo N., representante de Bolivia; Arata, Pedro N.; Armstrong Sra. de; Aubin; Baasch, Antonio J.; Berra, F. A. de la Sdad. Amigos de la Educación de Montevideo; Berrondo; Bernabó; Bialet Massé, deleg. de la Universidad de Córdoba; Beracochea, deleg. de Ramallo; Bohm L.; Caprile E. N. de; Carranza,

Agustín, de Sgo. del Estero; Carreras; Ceballos, Clemencia R. de; Centeno, Alberto; Cortés Cook, Sra. Cubillas; De la Puente, Ursula; Decoud, Adolfo, del Paraguay; Del Corro, Tomás, del Consejo Escolar de Flores; Diana, Alberto del Consejo Esc. de Flores; Diez Mori; Ellauri, del Uruguay; Escalante, Wenceslao; Escudero, José A. de; Estrada, José Manuel; Facio, José; Fantova; Fernández, Sta. M. J.; Fornells; Fitz Símmon S.; Gallardo, Gregorio, de Navarro; Gallo, Delfín, deleg. de Municipalidad de Morón; García de Ryan, Sra.; Goyena, M.; Godoy, E deleg. de Mendoza; Herold; Jáuregui, F.; Lamarca, E.; Larrain, Jacob, deleg. de Buenos Aires; Lartigau, Eugenio, deleg. Sociedad Cosmopolita; Lastra, B.; Lavignole, Juan M.; Leguizamón, H.; Leguizamón Onésimo; Lupo, Srta.; Legout, Raúl; Magendie; Malaver, Antonio, deleg. del Cons. Escolar de Quilmes; Maldonado, S.; Manso, Eulalia; Martín y Herrera, Félix, deleg. Sdad. Cosmopolita; Martínez, B. T.; Macahubas, Barón de, del Brasil; Montes de Oca, Juan José; Mota, Julio de la; Navarro Viola, Alberto; Navarro Viola, Miguel; Ortiz de Rozas, Juan; Osuna, T. S.; Otamendi, Melchor; Pando, Pedro J.; Paz, Juan B.; Pastor, Luis; Pérez, Antonia D. de; Pérez, Juana; Pereyra, Srta.; Posse, José; Pena, Carlos M. de; Piñero, Canónigo, deleg. de Sgo. del Estero; Puiggari, M.; Quinteros, Agenor; Ramírez, Carlos M.; Romero, E., del Uruguay; Romay, Francisco; Reynolds, J.; Ryan, Jorge J.; Santa Olalla, E. M.; Sáenz Peña, Roque; Sastre, Marcos; Senet, F.; Susini, Jorge; Susini, Telémaco; Serrey, Florentino Manuel, deleg. de Salta; Torres, José M.; Uriarte, Gregorio; Urien, Carlos M.; Van Gelderen; Varela, Jacobo; Varela, Luis V.; Vázquez Acevedo, Alfredo; Vieyra, Manuela; Villarino del Carril Sra.; Wilde, E.; Zavaleta, Dalmira De; Zeballos, Estanislao, de Santa Fe; Zinny.

Decreto del Poder Ejecutivo Nacional

Buenos Aires, Diciembre 2 de 1881.

Habiendo manifestado el Consejo Nacional de Educación, en contestación a la nota del Ministerio de Instrucción Pública, fecha 14 del próximo pasado mes, la conveniencia de reunir en la Capital de la Nación, durante la Exposición Continental y con ocasión de ella, un Congreso de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y en discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular, con el objeto de impulsarla y mejorarla, el Presidente de la República,

DECRETA:

Art. 1º — Durante la 2ª quincena de la próxima Exposición Continental un Congreso de profesores y personas competentes para tratar estas cuestiones se reunirá en la Capital de la República bajo la inmediata dirección del Consejo Nacional de Educación.

Art. 2º — El Consejo Nacional de Educación formulará el programa de los trabajos y conferencias que habrán de ocupar al Congreso, sobre sistemas, métodos de enseñanza local y tren de escuelas, higiene escolar, cajas de ahorros escolares, montepío de profesores y demás que con la educación común se relaciona según la importancia práctica que a éstas y demás cuestiones asignen en su criterio; pero deberá comprender en el programa las siguientes:

1º — Estado de la educación común en la República y causa que obstan a su desarrollo, independientemente de la extensión del territorio y de la densidad de la población.

2º — Medios prácticos y eficaces de remover las causas retardatrices, impulsando el progreso de la educación.

3º — Acción e influencia de los poderes políticos en su desenvolvimiento, y rol que en la educación les corresponde con arreglo a la Constitución.

4º — Estudios de la legislación vigente en materia de educación común y su reforma.

Art. 3º — Estas cuestiones serán tratadas en el Congreso por los profesores nacionales de educación, miembros del Consejo o personas de conocida competencia que el Consejo designe.

Art. 4º — Terminadas las sesiones del Congreso, el Consejo Nacional de Educación, elevará con su informe al Ministerio de Instrucción Pública, el resultado de los trabajos sobre las materias del programa para ser publicados a expensas del Tesoro.

Art. 5º — El Consejo Nacional de Educación fijará el día de apertura y el de clausura de las sesiones del Congreso; reglamentará las formas de sus debates, designará las personas que han de tomar parte en él y conducirá todo lo relativo a la reunión y celebración del mismo, recabando del Ministerio de Instrucción Pública, las medidas que fuesen necesarias.

Art. 6º — El Consejo Nacional de Educación podrá aumentar su personal para estas funciones, nombrar comisiones especiales y darse un presidente accidental, asociando a estos trabajos personas de competencia que se interesen en el éxito de ellos y quieran prestar patrióticamente estos servicios a la educación común.

Art. 7º — Es obligatoria la asistencia al Congreso para los Directores de las Escuelas Públicas de la Capital y de las Normales de la Nación, pudiendo concurrir a él los encargados de la Educación común en las provincias, delegados por las respectivas autoridades escolares, o por las municipalidades y gobiernos locales; los delegados de las naciones vecinas, y las personas de ilustración y competencia, invitadas y especialmente designadas por el Consejo Nacional para tomar parte en los trabajos y conferencias de aquél.

Art. 8º — El Consejo Nacional de Educación, se dirigirá a las autoridades escolares y a las municipalidades de provincia para la concurrencia de sus delegados al Congreso, o invitará por medio de las respectivas autoridades escolares al personal docente de las naciones vecinas para su asistencia al mismo, comunicándose al propio efecto este decreto a los gobiernos de provincias y del exterior por los respectivos ministerios.

Art. 9º — Los empleados nacionales en la educación común, que por el presente decreto son obligados a trasladarse a la Capital de la República, para asistir al Congreso, gozarán una dieta de 100 $ fuertes, para su sostenimiento en ella, siendo a cargo del Tesoro Nacional los pasajes de ida y vuelta; debiendo ser costeados por las respectivas Municipalidades o Gobiernos de provincias los delegados de las mismas.

Art. 10º — Los gastos que demande la ejecución del presente decreto se imputarán a gastos en la Educación Común.

Art. 11º — Comuníquese, etc.

ROCA

M. D. Pizarro

Segunda sesión preparatoria
10 de Abril de 1882

Inmediatamente después de celebrada la "solemne sesión de apertura", en la que pronunció el discurso inaugural el doctor Onésimo Leguizamón, delegado de la Sociedad protectora de la educación de Concepción del Uruguay, se dió comienzo a la segunda sesión preparatoria. De la primera, del mismo carácter, realizada el 8 de abril, no se publicó constancia oficial. En esta segunda sesión, que sólo trata detalles de organización, se resuelve fijar las horas de sesiones de una a cinco, en vez de dos a seis, porque "a ciertas familias, concurrentes al Congreso, les desagrada retirarse ya de noche a sus domicilios". El vicepresidente señor Varela (J. A.) propone que sólo se discuta las conclusiones a que llegue cada disertante prescindiendo de los considerandos en que las fundan, porque la discusión de estos últimos complicaría enormemente la labor del Congreso. Se le observa que un Congreso pedagógico no puede limitarse a discutir proyectos de resolución; debe también discutir doctrinas, contenidas en los considerandos, y pronunciarse sobre la bondad o inconveniencia de esas doctrinas. Propone otro miembro salvar la dificultad designando comisiones que estudien previamente los proyectos. Se acepta la moción del señor Varela. El Presidente manifiesta su propósito de nombrar una comisión para que determine el orden en que deben ser presentados los trabajos, aparejando aquellas disertaciones que se implican, que se oponen o que excluyen absolutamente, para simplificar así su resolución.

Primera sesión ordinaria
11 de Abril

Reunidos los congresales en la sala de conferencias del palacio de la Exposición Continental, se inicia la primera sesión ordinaria presidida por el señor Jacobo A. Varela con la lectura de las actas "de las

dos sesiones pasadas" (la segunda preparatoria y la de apertura celebradas el día anterior). Se procede a la elección de un vicepresidente segundo: la designación recae en el señor Estrada, rector del Colegio Nacional de la Capital. Observa un congresal que forman parte del Congreso representantes de la Banda Oriental y del Brasil; para completar este homenaje a las naciones hermanas propone — y se acepta— la incorporación del señor Antelo, como representante de Bolivia. Se pasa a al orden del día, que es la disertación y el proyecto del Director de la Escuela Normal del Paraná, D. José M. Torres, quien ocupa la tribuna y lee su trabajo:

Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y para las Provincias

Por José M. Torres

El plan del pueblo de la Nación Argentina, para realizar el objeto de su Constitución, no fué ni es únicamente ver cuántos individuos pueden educarse para ser distinguidos, sino también hasta qué alto grado de perfeccionamiento puede elevarse la gran masa de la población, por medio de las escuelas y las instituciones libres.

El orden y la libertad sólo pueden hermanarse por la educación de las masas; y para asegurar una buena educación popular no bastará establecer escuelas a cargo de maestros competentes, sino bajo la condición de que puedan recibir, no algunos niños, no el quinto que del número de ellos registra el censo escolar, ni aún los cuatro quintos, sino todos los niños que cuente el censo de la población.

Nuestros medios actuales de educación pública son escasísimos para cegar el abismo de dificultades sociales, existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la población.

Las instituciones de la República encuentran peligros a cada paso, por un lado, en los hombres que sin principios fijos morales y políticos, aspiran a empleos rentados; y por otro, en la ignorancia de las masas.

La paz interior no se consolida, el bienestar general no se promueve y los beneficios de la libertad no se aseguran, donde esas dos clases coexisten en extensión considerable, porque es política constante de la primera aumentar el número de la otra, excitándole sus apetitos y pasiones, para conducirla por una vía que la ignorancia no ve. Tienen más influencia sobre esta clase de electores ciertas dádivas

estimulantes de entusiasmos, que los mejores argumentos de los estadistas más ilustrados y honorables; y sin embargo, cualquier voto procurado así, una vez depositado en la urna se cuenta como el de un Moreno o el de un Rivadavia. (*Muy bien*).

No hay más que un remedio, uno solo, para este estado de cosas; y ese remedio consiste en el establecimiento de escuelas para la educación de todo el pueblo; pero escuelas que tengan carácter más perfecto que el de la mayoría de las existentes; escuelas en que los principios de la moralidad estén ampliamente combinados con los principios de la ciencia, aún en la lecciones más rudimentarias; escuelas en que la regla que nos exige hacer a los demás lo que quisiéramos que ellos nos hiciesen, se practique tanto como la tabla de multiplicar, y los niños se familiaricen lo mismo con la aplicación práctica de la una, que con la de la otra; escuelas en que las vidas de los grandes hombres virtuosos sean ensalzadas para admiración y ejemplo, especialmente la vida y el carácter de Jesucristo, como el más sublime modelo de benevolencia y pureza, que se ha manifestado a los mortales; escuelas en que a más de todo esto y de los ramos de la enseñanza común, se dé la Instrucción Cívica.

El eminente jurisconsulto Story dijo en el American Institute of Instruction: "No sé que haya objecciones sólidas contra la introducción de la ciencia del gobierno en nuestras escuelas comunes, como ramo de educación popular. Si se dice que tendrá tendencia a introducir credos o dogmas de partidos en nuestras escuelas, la verdadera respuesta es que ellas enseñarán los principios de gobierno y no los credos o dogmas de algún partido. Los principios de la Constitución bajo la cual vivimos; los principios en que las repúblicas se fundan generalmente, por los cuales se sostienen y en cuya virtud se salvan; los principios de política pública, por los que la prosperidad nacional se asegura y la ruina nacional se evita — ciertamente que no son credos o dogmas de partido, sino asuntos adecuados para enseñarlos en todos tiempos y ocasiones, si alguna cosa concerniente a la vida humana y a nuestra condición es adecuada para enseñarla".

Lord Broughan, uno de los más conspicuos abogados que ha tenido la causa de la educación popular en Inglaterra, hizo las observaciones siguientes: "Un buen sistema de gobierno requiere que el pueblo lea y se informe de los asuntos políticos; sino, él será presa de todo charlatán, impostor, o perturbador que pueda hacer su negocio en el país; si el pueblo no lee, si no aprende, si sus individuos no se asimilan por la discusión y la reflexión lo que han leído y aprendido; si muchos no se hacen aptos para formar opiniones por sí mismos, por

ellos formarán opiniones otros hombres, no en conformidad con la verdad y con los intereses del pueblo, sino según un propio interés individual que puede ser, y probablemente será, contrario al interés general del pueblo''.

No bastará establecer buenas escuelas para todos los niños, es indispensable también asegurar la existencia de ellos, a fin de que la influencia de la educación común sea eficazmente sentida. Si en el período de su asistencia a la escuela los niños contraen buenos hábitos intelectuales y morales, éstos se harán sentir en todo el resto de la vida, de un modo favorable al desarrollo de los caracteres, cuyos poseedores serán a la vez que miembros útiles de la Sociedad, honra y prez de la época en que vivan. Pero si se permite que los niños asistan durante poco tiempo a escuelas, indiferentes al bien del país, dejándolos pasar en la ociosidad la mayor parte del año, jamás será posible esperar que, bajo tan desfavorables influencias, lleguen a ser buenos miembros de la Sociedad, la cual sufrirá los males consiguientes, mientras los hombres a quienes tiene encomendada la dirección de sus destinos no pongan en práctica el conocido aforismo de que es fácil, más barato, incomparablemente más agradable e infinitamente más eficaz, educar bien a los niños que reformar a los hombres crecidos en la ignorancia y en la ociosidad. (*Aplausos*).

Si la asistencia de todos los niños se asegurase en escuelas bien organizadas, a cargo de maestros competentes, por diez meses de cada año, y desde la edad de seis a catorce años, se evitaría un noventa y nueve por ciento de los males que aquejan a la sociedad. Este asunto fué tratado con gran sabiduría por el ilustre Horacio Mann en una circular remitida, en el año 1847, a los maestros más reputados de los Estados Unidos; y todas las contestaciones corroboraron el aserto. Pero ningún pueblo puede educar a sus niños, sin imponerse las serias obligaciones que esta obra de tan grande interés social demanda imperiosamente.

En las escuelas comunes de la Capital de la República, el costo medio mensual de cada alumno, incluyendo todos los gastos en el año 1880, ha sido de pesos fuertes 1.70; y por costo medio en dicho año, pesos fuertes 20.40. El gasto hubiera sido mayor si los servicios de los maestros no fuesen remunerados con excesiva parsimonia; pero supongamos que no sea necesario mayor gasto de dinero para costear anualmente la educación de cada uno de los niños existentes en toda la República, y en edad de recibir la enseñanza primaria; supongamos también que el país cuenta con dos y medio millones de habitantes, y que no aspiramos a educar en las escuelas comunes, no un cuarto en

toda la población, como hacen otros países, sino solamente un quinto de ella; en este caso, tenemos que educar 500.000 niños; y si el costo medio anual de la educación de cada alumno es pesos fuertes 20.40, el costo total anual de la educación de 500.000 niños, será de pesos fuertes 10.200.000.

¿Cuántos maestros para ese medio millón de niños? En las escuelas urbanas es necesario un maestro para cada cincuenta alumnos; pero como la población rural es poco densa y constituye dos tercios de la absoluta, es probable que sea necesario un maestro para cada cuarenta niños, por término medio en toda la República. En este caso los 500.000 niños necesitan 12.500 maestros; y si el sueldo medio anual fuera de 800 pesos fuertes el país necesitaría, solamente para sostener a los maestros una renta anual de 10.000.000 de duros.

Buenas razones de economía pública aconsejan remunerar los servicios del Magisterio, reconociéndole su importancia legítima. Está universalmente adoptada la teoría de que la tarea de educar a la niñez es tan difícil como noble, y que la educación de los futuros ciudadanos de un país libre es asunto importantísimo. Consecuencia de esta teoría es que todo maestro debe poseer un alto grado de cultura moral; instrucción amplia y general, en armonía con el dominio de los detalles; habilidad para incitar a los discípulos a ejercitar todas sus facultades, enseñándoles a hacer buen uso de ellas; dominio completo de sí mismo, benevolencia, justicia y firmeza para gobernar a los niños; conocimiento de la naturaleza humana y capacidad para tratar las particularidades características de cada discípulo; amor fervoroso a la enseñanza, y verdadero espíritu cristiano; en otros términos, el maestro debe poseer todas las cualidades en virtud de las cuales otras personas aseguran el buen éxito de las ocupaciones mejor remuneradas y más halagadoras de la vida.

Tal es la teoría y sus consecuencias necesarias; pero la práctica general ha sido comenzar todas las medidas de economía para disminuir los gastos públicos, rebajando los pequeños haberes de los maestros, y medir la calidad de éstos por los sueldos asignados, en vez de hacer la operación inversa. La consecuencia es que rara vez hay aliciente para que personas competentes dediquen su vida a la profesión; de suerte que ellas adoptan la enseñanza como recurso temporario, hasta encontrar ocupación mejor remunerada, o tienen que someterse a las inquietudes de la pobreza, o los empleos escolares han de estar a cargo de gente incompetente. (*Aplausos*).

Entre tanto, es incuestionable que donde se adopta el principio de emplear maestros idóneos, con salarios que les permitan considerar la

enseñanza como una ocupación permanente, y donde la última de las medidas que se tomen para economizar, sea disminuir los sueldos de estos funcionarios, los resultados generales de la educación pública son más satisfactorios.

No hay rentas públicas, nacionales o provinciales, cuya inversión pueda ser más reproductiva, que las destinadas al sostén de las escuelas, esto es, a efectuar acumulación de perfeccionamiento y utilidades en las nuevas generaciones.

Los maestros que saben cultivar la inteligencia de los niños, los preparan para que puedan ser en su día mejores agricultores, mejores industriales, mejores comerciantes y mejores cooperadores en todas las esferas de las ocupaciones de la vida social. (*¡Muy bien!*).

Costear buenos maestros que preparen a los niños para que lleguen a ser hombres capaces de ganar, más que para satisfacer las necesidades de la vida, a fin de que con sus ganancias sobrantes puedan enriquecer al Estado, es un excelente medio de aumentar las rentas públicas, sin hacer más gravosas las contribuciones, porque más fácil es pagar 50, ganando 100, que pagar 25, ganando 50.

Remunerar bien los trabajos de los maestros sería una medida de economía pública, porque como la instrucción y la moralidad son el mejor antídoto de la miseria y el crimen, las erogaciones para sostener educadores disminuirían las ocasionadas por las cárceles y penitenciarías.

En la de la Capital, el costo medio mensual de cada encausado, o preso criminal o correccional, incluyendo todos los gastos y productos en los diez meses de Marzo a Diciembre de 1880, ha sido de $ f. 15.10; mientras que, como queda mencionado, en las escuelas comunes de la misma Capital, el costo medio mensual de cada alumno, incluyendo todos los gastos en el mismo año ha sido de $ f. 1.70.

$ f. 15.10 x 96 (meses) = $ f. 1.449.60
$ f. 1.70 x 96 (meses) = $ f. 163.20

¿$ f. 1.449.60 para qué? Para arrestar, encausar, sentenciar y mantener a un criminal preso 8 años. ¿Podrá ser puesto después en libertad, hecho ya un hombre trabajador y virtuoso? Quizá sea necesario, algunos meses más tarde, arrestar, encausar, sentenciar y mantener por otros 8 años, o por 10 más, al mismo criminal, como carga gravosa para el Estado.

¿$ f. 163.20 para qué? Para educar en ocho años a una persona, a fin de que sepa gobernarse a sí misma, y hacerse capaz de ganar lo

necesario para vivir dignamente y contribuir a fomentar la riqueza del Estado.

$$\frac{1.449.60}{163.20} = 8.88$$

Es decir, que con una suma de dinero igual a la empleada en mantener a un criminal condenado a ocho años de presidio, puede costearse la educación primaria completa a más de ocho niños: que preparar a una persona para los honores de la vida civil, cuesta menos que la manutención anual de un preso, que con una erogación menor que la indispensable para arrestar, encausar, sentenciar y mantener a un preso en la Penitenciaría de la Capital, por uno, dos, cuatro, ocho o más, años es posible respectivamente, educar una, dos, cuatro, ocho o más personas.

Cuando las escuelas comunes, a cargo de maestros competentes salvan del ocio y la ignorancia a los niños; cuando el maestro cultiva las facultades del ser que puede hacerse una plaga o una carga gravosa para la sociedad, y hace de él, no un criminal sino un ciudadano útil, no un gravamen para todos los trabajadores honorables, sino una fuente de renta y de medios permanentemente provechosos, entonces los dineros públicos empleados en el sostén de tales escuelas están ganando la mayor tasa posible de interés.

Además si las escuelas tienen maestros capaces de ensanchar el horizonte de los pensamientos de los niños, éstos llegarán a ser hombres felices en sus horas cuotidianas de labor y de descanso; y tanto más felices, cuanto más cultivadas hayan sido sus facultades, y por consiguiente, mayores y más seguros los productos de su trabajo, porque sabrán emplearlos con la conciencia, el buen gusto y el éxito, que las personas incultas no pueden ni aun desear tener.

Las contribuciones invertidas en sostener un número suficiente de escuelas, producen grandes beneficios a los contribuyentes, a sus hijos y a los hijos de sus hijos, porque protejen y fomentan la propiedad, promueven el adelanto intelectual y moral, enriquecen al Estado, disminuyen los crímenes y aseguran el bienestar general.

Para que la República pueda asegurar la consecución de estos caros fines, reputo necesario que cada Provincia, y la Capital, establezcan, con el concurso de la Nación, un sistema rentístico especial para proveer a la educación común, obedeciendo la letra y espíritu de los preceptos de la Constitución Nacional, que sirven principalmente de

base al proyecto de resolución que tengo el honor de someter a examen y discusión de este ilustrado Congreso.

Para formular este proyecto, he tenido presente las condiciones de los diversos sistemas rentísticos escolares de los 38 Estados de la Unión Norte Americana, expuestos en una importantísima circular de de información, expedida en el año de 1880, por el ilustre Comisionado de Educación en Wáshington; y a más de los principios constitucionales que he aplicado en los considerandos, y de las razones políticas y económicas ya expresadas en esta disertación, he considerado:

1. Que todos los habitantes de la Nación tiene el derecho de aprender, y es necesario que todos los niños gocen de este derecho; pues no asegurar los beneficios de la educación primaria a todos, es desconocer la igualdad de derechos civiles consagrados por la Constitución Nacional; es dispensar solamente a una parte del pueblo, y a expensas del pueblo entero, un beneficio que cada individuo necesita recibir directamente; es dejar subsistente el cúmulo de dificultades sociales que la cultura popular parcialmente difundida lleva siempre consigo.

2 Que la educación común debe sostenerse y fomentarse con fondos y rentas especiales, administrados, no por las autoridades políticas, sino por las autoridades escolares que las leyes establezcan.

3 Que es necesario adoptar el principio de que el fondo escolar corriente de la Nación, sea distribuído entre las Provincias y la Capital en proporción al número de niños en edad de recibir la educación primaria; y que el fondo análogo de cada Provincia sea prorrateado del mismo modo entre los distritos escolares. Este sistema de igualación armonizaría la riqueza general con el desembolso para el sostén de las escuelas en todo el país. Imponer una Provincia a su propiedad una contribución general, por ejemplo, de un dos por mil, para devolver a cada distrito escolar, rico o pobre la suma exacta recolectada en él, sería lo mismo que imponer a cada distrito una contribución local de dos por mil; pero de este modo las partes más ricas del país no prestarían ayuda a las más pobres; cada distrito quedaría abandonado a sus propias fuerzas, la bondad o eficacia de su sistema de escuelas dependería enteramente de los recursos locales y entonces ciertos distritos ricos podrían, con la contribución de dos por mil tener buenas escuelas, mientras que los distritos más pobres las tendrían muy deficientes. Escuelas de tan desigual importancia no constituirán un buen sistema general de educación común; expresión simbólica de ellas podría ser un ferrocarril con rieles de acero, alternado con rieles de madera.

4. Que a más de las erogaciones permanentemente necesarias para dar maestros a todos los niños, y administración e inspección a las escuelas hay que hacer gastos considerables también, para la provisión de edificios, mobiliarios y aparatos escolares.

5. Que si la República Argentina tiene actualmente 500.000 niños en edad de recibir la educación primaria, tendrá probablemente un millón de ellos, dentro de 25 años; y por lo tanto el aumento medio anual del número de niños que necesitarán educación escolar será de 20.000, en ese período.

Esta última consideración me ha sugerido las inducciones siguientes:

(a) Habiendo de incorporarse unos 20.000 niños, por término medio, a los que en cada año haya en edad de recibir la educación primaria, el número de los que hoy no la reciben, crecerá o disminuirá respectivamente, si el aumento medio anual de niños en las escuelas no alcanzan o excede a 20.000.

(b) Si la República tiene actualmente 350.000 niños privados de la educación común, ésta no se difundirá completamente en el supuesto período de 25 años, si el aumento medio anual de niños en las escuelas fuese menor de 34.000, esto es, 20.000 por razón del crecimiento de la población, y 14.000 para ir cubriendo el saldo que hoy resulta contra la cultura general de la niñez.

(c) Si en el presente año reciben la educación primaria, 150.000 niños, deberían recibirla 184.000 en el año 1883; 218.000, en 1884; 252.000, en 1885; y así sucesivamente 34.000 más en cada año, para que las escuelas lleguen a tener el millón de niños de 6 a 14 años de edad, que probablemente contará la población de la República en el año 7 del siglo XX.

Ahora bien, en presencia de todas estas cifras, que resultan de una hipótesis demasiado favorable al presente estado de la verdad, la progresión creciente de tantos más y más niños que vienen aumentando la masa inculta de la población, inspira serios temores; y estos temores llegarán a ser pavorosos, si el país continúa careciendo de leyes que provean suficientemente a las necesidades presentes y futuras de la educación popular.

No es posible dominar el lenguaje con todo el vigor necesario para expresar cuán extrema es la urgencia con que los hombres influyentes, como legisladores en el porvenir de las instituciones de la República Argentina, deben asegurar a todo niño una vida virtuosa y útil; ni es posible tampoco significar la responsabilidad que pesará sobre ellos ante el gran Juez de las Naciones, si dejan que

centenares de miles de niños continúen desheredados de los beneficios de la educación, y por consiguiente abandonados una ruina irreparable.

Hago fervientes votos por el mejoramiento y propagación de la educación en la República Argentina; y confío en que esta noble Nación que, situada en una de las mejores regiones del Nuevo Mundo, posee un territorio vastísimo y feraz, hermoso como el que más, por la magnificencia de sus paisajes, la salubridad de sus aires y la serenidad de sus cielos; que dispone de recursos siempre crecientes, goza de alto crédito exterior y engrandece y multiplica las fuerzas de su riqueza; que tiene también gran caudal de sabiduría en las preclaras inteligencias de sus estadistas y en las de sus publicistas, estima la cultura y desea tenerla bien patrocinada y completamente difundida, efectuará esta grande obra, y presentará en la comunidad de las naciones civilizadas, el bellísimo espectáculo de una República culta, engrandecida, rica, y feliz, por haberse educado para "constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, proveer al bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad". (*Grandes aplausos*).

PROYECTO DE RESOLUCION

Considerando:

Que como las Provincias están individualmente investidas por la Constitución Nacional, del poder de darse sus propias instituciones locales y regirse por ellas, de elegir sus Gobernadores, sus legislaturas y demás funcionarios de Provincia, sin intervención del Gobierno Federal, —es positivo que tienen, individualmente también el deber de proveer a la educación de los encargados de ejercer las funciones políticas primarias.

Que estando las Provincias y la Capital, colectivamente investidas de facultades, por la Constitución Nacional, puesto que "La Cámara de Diputados se compone de Representantes elegidos directamente por el pueblo de las Provincias y de la Capital, que se consideran a este fin como distritos electorales de un solo Estado"; "El Senado se compone de dos Senadores de cada Provincia, elegidos por sus legislaturas a pluralidad de sufragios; y de dos por la Capital elegidos en la forma prescrita para la elección de Presidente de la Nación", "La Capital y cada una de las Provincias nombrarán por votación directa, una junta de electores" — es obvio que tienen, colectivamente también, el deber de proveer a la educación común de todos los ciudadanos, a fin de que éstos sepan ejercer con discernimiento y patriotismo ilustrados el poder de la Nación, constituída por medio del organismo de las Provincias y la Capital.

Que el deber que las Provincias y la Capital tienen, individual y colectivamente, de proveer a la educación primaria está reconocido, desde que ellas con sus propias rentas, y con subvenciones nacionales, sostienen sus escuelas comunes.

Que, por la Constitución Nacional ''Los ciudadanos de cada Provincia, gozan de todos los derechos, privilegios e inmunidades inherentes al título de ciudadanos en las demás''; y "Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano''; de todo lo cual resulta que los habitantes de cada Provincia están gobernados por un mismo sistema de leyes; como por ser las leyes producciones de las inteligencias más cultivadas de los ciudadanos, toda limitación en el cultivo de las inteligencias es limitación de la ciudadanía; como por ser la ignorancia de una parte de los habitantes del país, un cercenamiento de la libertad de los demás, cada uno debe estar interesado y encontrar un beneficio en la instrucción de todos y como de un sistema de escuelas para todos, nace una igualdad de beneficios, y en toda igualdad de beneficios se basa igualdad de obligaciones — es evidente que cada Provincia debe adoptar el principio de que al establecimiento y sostén de escuelas para todos los niños, contribuyan todos los miembros activos de la comunidad.

Que como el aumento de la propiedad por trabajo productivo tiene directamente como condición la inteligencia educada del pueblo; como esta condición, tan necesaria respecto a toda propiedad material, es de todo punto indispensable respecto a las propiedades inmateriales que constituyen la base de las combinaciones formadas para fomentar la Agricultura, la Industria, el Comercio, los medios más fáciles de transporte y la trasmisión rápida de la palabra (privilegios para Bancos, ferrocarriles, compañías de seguros, patentes de invención, teléfonos, etc.); y como estas especies de propiedades incitan extraordinariamente a producir la riqueza, y hacen gran demanda de inteligencia, — es incontestable que al establecimiento y sostén de un sistema general de escuelas debe contribuir toda la propiedad.

Que como, en virtud de la Constitucional Nacional, "cada Provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y, que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria"; y por consecuencia la forma general del Gobierno de la Nación, está copiada extensamente en la organización civil de cada Provincia, y la

Nación no ejerce los poderes o funciones de carácter administrativo concernientes a las Provincias — ninguna de éstas debe ejercer los poderes o funciones del mismo carácter concerientes a las comunidades subordinadas en que se divida para los objetos de la administración escolar como para los de la municipal:

Que el Gobierno Federal y los Gobiernos Provinciales consideran la educación primaria como materia de legislación y pueden fundar esta consideración en la necesidad de que se difunda la cultura intelectual y moral en el Pueblo, que debe componerse de ciudadanos particulares, bien versados en las leyes a que han de obedcer, y estar representado por ciudadanos, legisladores que conozcan a fondo las condiciones sociales, históricas y políticas que dan ocasión a leyes nuevas; pero las comunidades locales deben considerar la educación, tanto bajo sus diferentes respectos sociales y económicos, como bajo el más general de su función política; reconocer que el producto del trabajo está siempre en razón directa del adelanto intelectual y moral de toda la comunidad; y, por consecuencia están obligadas a proveer a la educación común, no sólo contribuyendo a formarle sus fondos y rentas generales, sino también pagando una contribución especial para asegurar una existencia perdurable a sus escuelas, dotándolas de edificios propios, y de los demás materiales necesarios para su organización:

Que el mejor medio de autorizar y asegurar una contribución especial en cada distrito escolar, es conferir a las comisiones locales la facultad de levantarla; no siendo conveniente que el voto popular del distrito la autorice, porque así sólo tendría buen éxito donde hubiese una mayoría en favor de un sistema eficaz de escuelas públicas; ni librarla al arbitrio de las municipalidades, porque como la atención de estas corporaciones está solicitada por diversos servicios públicos, su opinión no sería siempre favorable a una contribución suficiente: ni hacerla depender de la acción concurrente de una corporación municipal y otra escolar, porque esto sería ocasionado a desacuerdos frecuentes; y

Considerando, finalmente, que la experiencia de las naciones más educadas ha demostrado que la acción voluntaria de los pueblos y la asociación voluntaria de los individuos no son adecuadas para asegurar la educación común, la cual no se difunde sino en virtud de leyes que provean a la educación de todos los niños, a expensas de toda la propiedad, y de todos los miembros activos de la sociedad.

El Congreso pide:

1º Que cada Provincia establezca por ley de su Legislatura, un

fondo escolar permanente e inviolable, compuesto (a) del dinero que los compradores de tierras públicas provinciales abonen, al efectuar la compra y al vencimiento de cada plazo subsiguiente (b) del principal todavía impago correspondiente a las tierras anteriormente vendidas, y (c) de otras rentas, a saber: las multas que toda autoridad imponga por infracciones de las leyes o reglamentos; los bienes que por falta de heredero correspondan al Fisco; una parte, respectivamente de toda sucesión entre parientes colaterales, de toda herencia o legado entre extraños, y de toda institución a favor del alma y de establecimientos religiosos; debiendo estar todos estos dineros puestos a interés en uno de los bancos establecidos en la Provincia.

2º Que toda Provincia establezca también, por la misma ley, un fondo escolar corriente compuesto (a) de una contribución módica por capitación, y otra suficiente y general, de un tanto por mil, impuesta a toda clase de propiedad, con excepción de las fincas no sujetas a ejecución: debiendo hacerse el cobro de ambas contribuciones en la misma forma que el de las demás, y entregados sus productos en la tesorería escolar de la Provincia: (b) de un tanto por ciento de los intereses que produzca el fondo escolar permanente, y (c) de la subvención nacional para el sostén y fomento de la educación común; y que este fondo sea distribuído entre los distritos escolares de la Provincia, en proporción al número de niños en edad de recibir la educación primaria.

3º Que, en virtud de la indicada ley, toda comisión escolar local, levante en su distrito una contribución especial que no exceda al límite máximo, ni baje del mínimo que la misma ley determine; debiendo destinarse el producto de esta contribución a costear la construcción de edificios y la adquisición de muebles y objetos de enseñanza, para las escuelas del distrito.

4º Que por la ley de la Nación, se establece un fondo escolar general, permanente e inviolable, compuesto: (a) del producto de la venta o arrendamiento de tierras públicas nacionales; (b) de las contribuciones que por dichas tierras deban pagar sus compradores o arrendatarios, y (c) del principal todavía impago, correspondiente a las tierras anteriormente vendidas: debiéndose depositar a interés este fondo en el Banco Nacional.

5º Que con la partida que la ley del presupuesto general asigne para subvenir al sostén y fomento de la educación común y un tanto por ciento de los intereses del fondo escolar general permanente, se forme un fondo corriente, para distribuirlo entre las Provincias y la Capital, en proporción al número de niños en edad de recibir la

educación primaria, sin contar los que estén educándose en las escuelas sostenidas exclusivamente por la Nación, pero bajo la condición de que cada Provincia, para participar del prorrateo, establezca por ley de su Legislatura, los fondos y contribuciones con que debe proveer por su parte a la educación común.

6º Que el Gobierno General, por medio de los Gobernadores de Provincias — sus agentes naturales para hacer cumplir la Constitución y las leyes de la Nación — reclame de las Legislaturas Provinciales, adopción de las medidas conducentes a llenar la obligación constitucional de asegurar la educación primaria.

El Congreso estima conveniente, además, que las Provincias al darse sus leyes para la formación y empleo de sus fondos y rentas escolares consideren para mayor ilustración, los sistemas rentísticos que los Estados de la Unión Norte-Americana, han adoptado.

Completa como apéndice el precedente trabajo del señor Torres, una mención de Estado por Estado, de la forma cómo se produce la renta escolar en los Estados Unidos, cómo se emplea, el porciento de los sueldos de maestros suministrado por la renta escolar del Estado, y cómo se levantan las contribuciones locales para el sostenimiento de la enseñanza.

El congresal señor Bialet Massé *toma la palabra para "atacar" las conclusiones a que ha llegado en su disertación el señor Torres. Este —dice—, invoca en la difusión de la enseñanza el fin social. El orador cree que el primero de todos los fundamentos que se debe invocar es el del origen divino del hombre. La enseñanza tiene por objeto que el hombre pueda cumplir todos los fines que le están asignados en la tierra. "Hay cierta atmósfera de oficialismo en la sociedad, que nos conduce al socialismo de Estado del que las naciones americanas deben huir por todos los medios". El sistema del prorrateo del proyecto de Torres es el socialismo en una forma u otra. Se va al prorrateo para que el rico contribuya a la educación del pobre. No. "La enseñanza es un deber impuesto al padre por derecho divino, por derecho natural, por derecho positivo". "El Estado, en materia de enseñanza ejerce funciones puramente supletorias. Cuando yo no puedo educar a mi hijo, el Estado, que tiene necesidad de ciudadanos, me lo educa, mediante una remuneración que yo le acuerdo". Los impuestos de enseñanza debe pagarlos aquel que la necesite. La capitación es injusta porque es un impuesto general cuando hay padres de familia que educan por sí mismos a sus hijos. Es también injusta porque impone*

igual al que tiene como al que no tiene. El orador analiza las dificultades prácticas para la percepción y administración de las rentas indicadas por el señor Torres; señala la inconstitucionalidad de algunas de esas fuentes. Cree que los ejemplos de los Estados Unidos no son oportunos porque no hay analogía política y social entre ese país y el nuestro. Su larga exposición que en partes merece demostraciones de la asamblea, se concreta en el siguiente proyecto de resolución:

"Que el sistema rentístico escolar más conforme con el sistema político que nos rige y con los principios generales de la legislación común sería el que reconociese las bases siguientes:

1º El padre de familia que eduque a sus hijos por sí o por recursos propios, está exento del pago de impuestos de enseñanza.

2º El padre de familia que tenga medios de fortuna con qué educar a sus hijos y no los eduque por sí o por medios propios, satisfará como impuesto de enseñanza por cuotas por cada hijo que asista o deba asistir a la escuela el importe del costo medio de la enseñanza de cada alumno, en el distrito municipal o departamento de su domicilio. Las municipalidades destinarán permanentemente ramos especiales de renta para costear la educación primaria bajo pena de 50 a 200 pesos de multa a los municipales que no cumpliesen con este deber.

Las Municipalidades que no tuvieran rentas suficientes para atender a la instrución primaria pedirán a las Legislaturas una subvención suficiente. Las provincias que no tengan rentas las pedirán a la Nación.

La Nación destinará permanentemente ramos de la renta pública para atender a las necesidades de la educación común ya sean nacionales, ya de subvenciones a las provincias.

Todo varón célibe mayor de treinta años que gane o tenga renta mayor que el doble jornal de un bracero en la localidad en que reside pagará como impuesto de educación común el cuádruplo del costo medio de la educación de un alumno en el punto de su domicilio.

Se exceptuarán de esta disposición: los eclesiásticos, los que se hallaren empleados en la instrucción pública, los que hubieren fundado escuelas a su costa y los benefactores de la educación común declarados tales por las Municipalidades o Juntas Departamentales.

Los matrimonios que después de tres años de la fecha de su casamiento no tuvieren hijos pagarán como impuesto de educación común el doble del costo de la educación de un alumno. Se exceptuarán del pago de este impuesto los comprendidos en las tres últimas excepciones de la base anterior y los que tuvieren hijos adoptivos o educasen hijos ajenos".

Toma la palabra el señor Antelo *para expresar su disconformidad*

con el precedente proyecto y con el del señor Torres. Admira la sencillez con que Prusia ha resuelto hace muchos años el problema rentístico de sus escuelas. Prusia obtenía en 1861, *la tercera parte de los fondos necesarios para sus escuelas por las retribuciones escolares de las pensiones de los niños; más de la mitad por las contribuciones que imponen las comunas sobre la propiedad, y el resto, de escasa importancia, dado por el Estado. El Estado sólo puede imponer cuando piensa retribuir: "es la expresión última de la ciencia". La República Argentina ha reconocido que el hombre tiene la obligación jurídica de educar a sus hijos. El que tiene la obligación de educar tiene la obligación de costear la educación. "El sistema que obliga al rico a pagar la educación del pobre es el sistema socialista, no es el de la democracia, no es el de la ciencia, mucho menos el de la jurisprudencia, el del derecho". Para conseguir que todos los ciudadanos adviertan que tienen la obligación de educar a sus hijos, el medio mejor es el de exigirles que paguen esa misma educación. El orador es partidario del sistema prusiano, en el que las contribuciones de los niños dieron la tercera parte de la renta necesaria para las escuelas. Cree que el principal fondo con que se deben mantener las escuelas es la contribución directa sobre el capital ya raíz y sobre el capital mobiliario y en esta segunda forma percibido por el fisco y por las comunas.*

El congresal señor Navarro Viola *observa que con los precedentes proyectos que determinan en forma tan detallada el sistema rentístico escolar, el Congreso se excede quizás de sus límites e invade los del parlamento pues se le puede suponer la pretensión de presentar a éste proyectos de leyes en vez de una iniciativa. Propone que la resolución del Congreso en este punto se limite al simple voto siguiente: "que las leyes que se dicten consignarán la independencia de las escuelas, asegurándoles rentas propias con que puedan subsistir".*

El señor Penna *apoya las ideas del doctor Navarro Viola. "No podemos tomar parte en las cuestiones internas de reglamentación y legislación de la República Argentina". Corresponde a la índole del Congreso simples declaraciones de doctrinas que sirvan de base fundamental para la legislación escolar. Y en este sentido propone que el Congreso declare que "la base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la educación común es la dotación de rentas propias y suficientes que constituyan su patrimonio inviolable".*

Se propone el estudio y luego la votación inmediata de los proyectos presentados. El señor Torres retira su proyecto y acepta el de los señores Navarro Viola y Penna. Por último, se aprueba por notable

mayoría el texto de la declaración presentada por el señor Penna y transcripto en el párrafo anterior. Se levanta la sesión.

Segunda sesión Ordinaria

Día 12 de Abril

Preside el doctor Onésimo Leguizamón. Después de la discusión y del informe de una comisión especial se acepta como miembro del Congreso al señor José A. de Escudero, en carácter de delegado de la República de San Salvador. Inmediatamente el señor Pablo Groussac lee la siguiente disertación.

El estado actual de la educación primaria en la República Argentina; sus causas; sus remedios

Por Pablo Groussac

El tema que tengo que desarrollar ante el Congreso es el siguiente: Estado de la educación común en la República; sus causas; sus remedios. El sólo título revela que no son desconocidas por los iniciadores del Congreso las deficiencias del estado actual. Hay defectos que corregir, abusos que enderezar, irregularidades que poner de manifiesto —la tarea, en fin, si se me permite la alusión un poco familiar, es algo parecida a las que se ha recomendado se practicaran en familia... Y, en resumidas cuentas, señores, yo no soy de la familia.

He debido preguntarme a mí mismo si, para hacerme aquí el intérprete de la verdad, son suficientes diez y siete años de permanencia activa, de estrecha confraternidad con los argentinos: toda mi juventud consagrada al estudio de este país, a la asimilación de sus costumbres y lengua y — me atrevo a decirlo — a la compartición de sus alegrías y angustias patrióticas. ¿He dado acaso, me decía, prendas suficientes de amor a esta patria de mis hijos, para atreverme a decirle que está lejos aún de poseer todo lo que su vista ha medido, y que, en cierto modo, está desviándose del camino que conduce a la verdadera gloria y a la verdadera felicidad? ¿Puedo, en una palabra, hablar como un argentino?

Me ha parecido, señores, que al designarme para tratar una cuestión que es la síntesis de cuanto puede abarcarse aquí, el Congreso me contestaba con una afirmación. Se ha querido pues que el velo de la realidad fuese descorrido sin vacilaciones ni complacencias. Resolución tal, es una gran prueba de fuerza. Y para los distinguidos

huéspedes que esta Exposición haya atraído a nuestras playas, creo que no será el síntoma menos característico del progreso de este país, el oir a extranjeros y empleados de la Administración que juzgan en un Congreso pedagógico la cosa educacional, con su libertad plena, con su "franco hablar", aplicándole friamente el criterio del bien y del mal, sin el temor siquiera de disgustar a sus amigos que les escuchan —¡ya que otro temor no habían de tener! — Ello prueba que este pueblo no quiere ser ese amo vanidoso, e ignorante de su ignorancia, ese Demos aristofanesco que dice a sus aduladores: "Repetidme los oráculos, y sobre todo aquel en que se anuncia que he de volverme águila''. Y para concluir este breve exordio con una imagen que diga bien con la índole de ésta ciudad, — el pueblo argentino no se parece a esos comerciantes medio arruinados que tiemblan al hacer su balance anual. La columna de sus débitos puede alargarse sin que esto le cause un estremecimiento: sabe de antemano que será más larga la de su haber.

Para apreciar el estado de la educación en cualquier país, el criterio más usado, porque es de más fácil aplicación, consiste en la comparación con el estado de otros países a este respecto más adelantados. Por lo que existe, como cantidad y calidad de educación, en Alemania, Estados Unidos o Francia, se deduce lo que falta aquí. Pero no necesito hacer notar a los experimentados miembros de este Congreso, que este procedimento no puede dar nunca la verdadera solución del problema de la educación nacional.

Entre los estados de la Europa, contemporáneos en existencia casi todos ellos, y cuyo proceso ha sido casi idéntico, la comparación es legítima porque tienen una unidad de medida común. Los mismos Estados Unidos, que no son en cierto modo sino un vasto establecimiento de aclimatación, y que en lugar de asimilarse razas inferiores, han resuelto el problema mucho más fácil de la uniformación de dos o tres variedades superiores de la raza indo-germánica, no pueden ofrecer comparación con estos pueblos, que han tenido que absorber quíchuas, guaraníes, ranqueles, calchaquíes; que han debido, luego, formar democracias sobre los viejos cimientos del absolutismo colonial...

No es, pues, exacto ni justo, el resultado de una comparación abrumadora que se establece entre estos pueblos recién nacidos a la vida tranquila y asegurada, y otros que cuentan por siglos, como por años los sudamericanos. No queremos, (permítaseme esta connaturalización de una hora, que facilita la exposición de mis ideas y no repugna a mis sentimientos) no podemos ser suecos ni alemanes, ni

ciudadanos de Estados Unidos — sino argentinos y, Dios mediante, buenos argentinos. Y esto nos indica el método que debemos seguir al instituir una pesquisa formal y sincera de nuestro estado educacional. Que adoptemos, que adaptemos los procedimientos extraños para ahorrarnos el trabajo de inventarlos: ¡en hora buena! Pero, que no se pueda inventariar nuestra situación, sin traer a colación a los pueblos que no tienen que resolver los mismos problemas sociales, sin echarnos mutuamente en cara la ley y los profetas es lo que no creo necesario, ni probante, ni compatible con nuestra dignidad.

El verdadero método, el más filosófico y fecundo, sería aquel en que se hiciera abstracción de la situación correspondiente de otras naciones; en que se considerara la educación como un medio y no como un fin, y se examinara si, para lograr la riqueza, moralidad y felicidad generales, los medios puestos en práctica son eficaces en su esencia y en sus efectos. Así planteado el problema, sería árdua, pero no imposible su solución. Dado un pueblo que ocupa un territorio inmenso, y que, antes de muchos años, no alcanzará a llenarlo suficientemente para hallarse en las condiciones sociológicas generales; teniendo en cuenta que, en este suelo fertilísimo, la agricultura, el pastoreo e industrias correlativas son la principal fuente de riqueza pública; que los grandes mercados para esa riqueza están en los países más industriosos del mundo, cuyos productos manufacturados debemos aceptar en intercambio, sin intentar por ahora una lucha imposible, ¿cuál es la forma de educación que ofrece mayor y más inmediata utilidad? Es evidentemente la que prepare al mayor número para las productivas carreras de la agricultura y del comercio. Ahora, en lo que respecta a la educación moral: dado el entusiasmo fácil y pasajero de nuestro carácter, la inclinación a admirar las conquistas materiales, la poca cohesión de la estructura social, la indulgencia de nuestras costumbres, la ligereza nativa, la tendencia a la inacción o la acción superficial e incompleta, incitada sordamente por la facilidad de la vida, la benignidad del clima y, en muchas provincias, la molicie tropical —¿cuál es la disciplina moral que a la mayoría del pueblo cuadraría mejor? Evidentemente la que reaccionara contra los defectos sin menoscabar las cualidades. Nuestra educación moral debería ser el hábito constante de la acción, de la seriedad en las palabras y en los actos y también un llamado perpetuo a la elevación, al idealismo que empieza a faltarnos bastante. Nos sobran la imaginación y la palabra: apreciemos a precio de oro el silencio, la acción silenciosa. Platón aludiendo a la potencia formidable de Aristófanes que, solo, se atrevió a declarar la guerra al partido

que gobernaba, dijo que Atenas era una "teatrocracia": no queramos convertir nuestras repúblicas en "logocracias", donde el discurso, el diario, la palabra suelta e irresponsable, amase y modele a su antojo la opinión, perdiéndose la necesidad del examen frío, desdeñoso de los refranes y de las apreciaciones corrientes.

Estas breves indicaciones bastan a demostrar que sería posible trazar un plan de educación virilmente nacional y adecuada a nuestras actuales aspiraciones y necesidades. Sería esa la verdadera respuesta a las cuestiones que el Congreso me ha confiado. Pero es visible, también, que esa respuesta saldría considerablemente de los límites que la exposición oral debe tener.

Me concretaré a lo esencial; no abusaré de las cifras que están en todas partes, trataré únicamente de mostrar que también las sé, y que mis palabras descansan en el suelo firme de la realidad.

El estado educacional de un país tiene tres aspectos, como si dijéramos tres dimensiones: ¿qué proporción de niños reciben educación? ¿qué vale esa educación? ¿qué cantidad de educación se incorpora al niño y modifica decisivamente su existencia ulterior? La primera pregunta va a ser contestada inmediatamente.

La primera administración presidencial de la República había fundido el metal de la nacionalidad argentina, en el fuego de las batallas; ya solidificado e indestructible, pudieron las dos administraciones siguientes comenzar la obra paciente del cincel, que le diera forma y aplicación.

La educación primaria recibió entonces un impulso, tan vigoroso, que nos movemos aun en virtud de la velocidad adquirida. Aunque la escuela primaria no se antepuso tal vez bastante al colegio o instituto profesional, puede decirse que desde entonces hay realmente escuelas en las provincias argentinas. En 1869, según datos oficiales, cerca de 80.000 niños argentinos concurrían a las escuelas: en 1876, el número total alcanzaba a 120.000. En 7 años, el aumento era casi de cincuenta por ciento. En cuanto a la primera cifra, creo que respondía a la inscripción y no a asistencia escolar. Sea como fuera, el resultado obtenido en 1876 era satisfactorio, y fué como una revelación para los estadistas americanos y europeos. Un miembro distinguido del instituto de Francia, partía de este resultado para colocar a este país en el undécimo rango, en la lista educacional de todos los países civilizados; y no obstante, el patriotismo descontentadizo del señor Calvo creyó encontrar razones para atribuir a la República Argentina, un rango aun superior a países de tan remota civilización como Italia y Grecia. Poco después el señor Hippeau, bien conocido

por sus estudios benévolos acerca de la educación, en los países más adelantados del mundo, dedicaba todo un libro a esta República, comentando los datos oficiales que le pusieron a la vista. ¡De suerte que esos encomios vertidos en una lengua de inmensa repercusión, han llegado casi a inspirarnos respeto a nosotros mismos! Indudablemente, los datos oficiales de todas las provincias, que han atraído sobre este país tan halagüeños sufragios, se acercan relativamente a la verdad, y sería injusto y exagerado pretender que el Sr. Hippeau ha viajado por la República Argentina como Catalina de Rusia por la Crimea... Pero ¿no había algo de prematuro en el premio que cortésmente se nos adjudicaba? ¿Tenían realmente el título de ley esas escuelas, esos alumnos, esos maestros que lanzábamos a la circulación? No, señores, y es necesario, es digno en nosotros, aplicar hoy la restricción precisa al elogio flotante que se nos tributaba ayer. Dejando para después el análisis cualitativo de nuestra educación común, hay que decir que la cantidad de educación distribuída este año es mucho menor, en cifras absolutas, que en 1876. ¿Qué sería si introdujéramos las cifras relativas, teniendo en cuenta el aumento enorme de la población?

Suele decirse que nada hay más elocuente que los números: permitidme intercalar un poco de elocuencia en este árido discurso. Los últimos datos generales, publicados por la administración nacional se refieren al año 1879. En dicho año casi todas las provincias ostentan, o si se quiere, ocultan un descenso considerable en el número de sus escuelas. Citaré algunos: Córdoba tiene en 1879, 46 escuelas menos que en 1876; San Luis, 16; Corrientes, 1; Tucumán, 42; Salta, 4; Buenos Aires 172. Sí, señores, la provincia de Buenos Aires tenía en 1876, 809 escuelas, y 637, ¡tres años después! Estos datos se hallan consignados en la memoria del Ministerio de Instrucción Pública del año correspondiente.

He hallado excepciones; pero tal vez la excepción es algo peor que la regla.

Una provincia andina tenía en 1879, 8 escuelas más que en 1876, pero en las 45 de ese año, había 1000 alumnos menos que en las 37 anteriores. Este resultado extraordinario justificaría, hasta cierto punto, la resolución que según el señor inspector nacional de esa sección, estaba a punto de tomar el Poder Ejecutivo de aquella provincia: la de clausurar todas las escuelas. Su raciocinio podía ser el siguiente: si con aumentar las escuelas disminuyen los alumnos, —con disminuirlas aumentarán aquéllos; y ¡qué resultado más grandioso que suprimirlas todas!

Estos resultados, señores, distan mucho de ser cuentas alegres. No hay sin embargo, que aceptarlas en absoluto. La estadística oficial argentina no es todavía una ciencia matemática. Pero, mantengo la impresión general: hay disminución enorme en el número de escuelas y ella será más afligente aun, si se tiene en cuenta que la actual población supera en 15 o 20 o|o la de 1876.

Cuando un joven robusto sucumbe bruscamente y sin causa explicable, el médico no dice que es mera casualidad; sino que la salud era aparente, y que una lesión interna minaba hace tiempo ese floreciente organismo. Asímismo, cuando en pocos años, un país como la República Argentina ha progresado en todos sentidos, pero retrocediendo en sólo uno, y tan importante como el de la educación, — puede presumirse que el germen de la decadencia educacional existía ya en tiempo de su prosperidad.

El movimiento rápido y creciente que imprimiera a la educación primaria, el setenio de 1869-1876, partió exclusivamente de la administración nacional. Hubo entonces un grande y verdaderamente hermoso levantamiento de escudos en contra de la ignorancia. Hay que saludar todos esos grandes estremecimientos sociales, porque nunca son realmente estériles. Las palabras "escuela" y "biblioteca" eran nuestra contraseña; y no sin emoción las he oído pronunciar en muchos ranchos que me ofrecieran la cordial hospitalidad argentina, en mis largos viajes...

Hoy, conozco algunas provincias donde no subsiste una sola biblioteca popular, de las innumerables que se fundaron en la campaña... La enfermedad no es tan grave para la escuela, pero no deja de ser real.

Las administraciones provinciales acogieron con "entusiasmo" la causa de la educación popular: y he aquí una de las razones de su acción pasajera. No me gusta el abuso de esa palabra "entusiasmo" que está como adherida a nuestros labios. Ese entusiasmo es la espuma de las oleadas del alma; salta, chispea y muere en un instante. Quiero que las empresas serias se acojan con convicción. El entusiasmo hizo fundar multitud de escuelas en 1872 a 1875: la falta de convicción las dejó extinguirse una por una. Los gobiernos de Provincia salvo honrosas excepciones, no vieron en la sagrada causa de la instrucción popular, mucho más de una moda ¡y una moda que dura cinco años alcanza los límites de la longevidad! El gobierno nacional **quería** la educación: y aplicó en ese punto todas sus fuerzas concurrentes — cuando se quiere caminar ligero, llevando a un niño de la mano, sucede muy pronto que hay que cargar con él... El gobierno

nacional, pues, cargó con casi toda la población escolar y como el era robusto, enérgico y decidido, marchó tan veloz y seguramente como si no hubiera hecho sino conducir a la masa popular. Hizo aquello la ilusión de un pueblo enamorado de educación. Pero no hacía sino querer con los labios, y su corazón no estaba allí. Pasáronse algunos años; vinieron los días de prueba y crisol, las subvenciones disminuyeron o fueron pagándose tardía e irregularmente — y muy pronto el descenso prodújose más rápido que la subida, como han bastado a demostrarlo algunos números citados. ¿Qué probaba esto? No que fuese falso el cuadro de 1876; ni aún que las autoridades nacionales hubiesen entibiado su ardor — sino que se había querido trasplantar en lugar de sembrar, para tener desde el primer año un parque majestuoso en lugar de un modesto semillero. Se había procedido por saltos... La naturaleza no hace saltos: todo en ella aumenta con medida y progresión, célula por célula, punto por punto, como la tela del tejedor. Nosotros habíamos hilvanado en lugar de coser — y henos hoy volviendo sobre la obra decorativa que habíamos improvisado; como hace una niña su vestido de baile... (*Aplausos*).

En pueblos como los nuestros, diga lo que quiera la constitución escrita, no se fundará nada estable sino por la acción persistente del gobierno central. Esta acción es necesaria porque nuestras provincias no son sino los segundones de una gran familia: del hijo mayor no hay que ocuparse mucho. pero a los demás hay que auxiliarles eficazmente. Hay que auxiliarles hasta que los hábitos de años hayan transformado su naturaleza.

Si la Nación hubiera tenido los medios de *sostener directamente* la educación general durante diez años — este elemento adquirido hubiera transformado ya la masa popular; y la educación sería hoy tan solicitada, como lo es por nuestros agricultores un sistema de irrigación o de policía rural.

Ahora hay que volver sin desanimarse y acometer la tarea, contando en muy poco lo existente. La situación probable es la siguiente: sobre una población infantil de 560.000 niños, no concurren eficazmente a la escuela sino unos 80.000: la séptima parte. La República Argentina está, pues, en la situación de un padre de siete hijos que educa a uno sólo rudimentariamente y deja a los otros seis en la más floreciente ignorancia. Urge la acción: los cálculos de ayer serán defectuosos mañana y más desconsoladores. La población aumenta sin averiguar si hay escuelas suficientes. El padre de familia, con quien he comparado la Nación, no tendrá siete hijos, sino ocho y diez

dentro de poco; y aunque no se cerrarán escuelas, el solo hecho de no aumentarse, es una disminución real.

He expuesto la situación en su desnudez; pero no sería exacto el cuadro sino pusiera en segundo plano, pero en evidencia, un síntoma muy favorable, y que nos anuncia que no ha sido estéril la acción pasada, y hubiera sido quizá posible hacer entrar en nuestros hábitos populares la necesidad de la educación.

Hemos visto que en las principales provincias argentinas, ha disminuído el número de las escuelas, pero ha sucedido, por otra parte, que en casi todas ellas ha aumentado el número de los alumnos asistentes. No puede, en general, atribuirse este aumento a que los alumnos de una escuela suprimida pasen a la más vecina, que se halla a cinco o seis leguas.

¿Qué hay entonces? Hay esto, y es muy consolador: a pesar de aplicarse menos que antes la ley obligatoria, los padres hacen concurrir con mayor asiduidad sus hijos a la Escuela; de modo que la educación ha entrado ya en nuestras casas, sino está sentada definitivamente en nuestro hogar. Los gobiernos no han podido consagrar durante algunos años sumas tan crecidas como antes, para la educación primaria: se cierran muchas escuelas — este es el hecho administrativo: pero en las escuelas restantes, la asistencia aumenta y se acerca más y más a la cifra de la matrícula; este es el hecho social. No se necesitará, pues, imponer la asistencia a los hijos de nuestras campiñas; concurrirán libremente a ella, como a la cosecha del alimento corporal. De suerte que, si el hecho de haberse cerrado muchas escuelas es algo deprimente para nuestros ánimos; el hecho de haberse conseguido implantar la escuela en la pampa o a la sombra de los algarrobos y quebrachos, es consolador e incomparablemente más importante que el primero — porque el hecho administrativo es accidental y contingente, mientras que el hecho social es permanente. Un decreto bastará para reponer cincuenta escuelas en una provincia, y recién entonces aparecerá el camino recorrido.

En conclusión, repito que el resultado positivo de la acción, por desgracia algo intermitente de los gobiernos, ha sido el hacer adquirir el hábito de la educación.

Adquirir un hábito es un hecho de primordial importancia: es hacer la adquisición, la asimilación de un elemento ayer extraño, que hoy es nuestro, e influirá decisivamente en la conducta futura. La disciplina no tiene más consecuencia fecunda que la incorporación de buenos hábitos. ¿Qué ha cambiado en la República de veinte años a esta parte? No son las leyes, los reglamentos, las constituciones es-

critas: son los hábitos de conformar a ellos nuestra conducta política.

A pesar, pues, de las apariencias deconsoladoras, la planta está arraigada: poco importa que su copa esté menos frondosa que ayer, si la raíz existe: ¡líbrenos Dios por diez años de incendios o de huracanes, y la veremos fructificar!

Pero, lo característico de un estado educacional, como síntoma y promesa de civilización, no es tanto la cantidad, cuanto la calidad de la materia. En estadística intelectual como en historia natural, la clasificación se hace atendiendo a la organización, y no al tamaño de las especies. A pesar de las aseveraciones de Levasseur o Hippeau, si nuestras escuelas no se parecen a las de otros países, es puerilidad el engreirnos por su número, y comparar lo que no es comparable.

No tengo datos precisos respecto de la educación que se da en Grecia, pero los tengo acerca de Italia; y no necesito decir que, a pesar de cuadros y estadística, nuestra instrucción no es más comparable con la de aquel país, que nuestros periódicos y libros, que nuestra producción intelectual con la suya. Bastará a establecer nuestra situación, un examen lijero de los tres factores principales de la escuela: la casa con sus accesorios, el maestro, la enseñanza.

Durante los doce o quince años que llevamos de vida educacional, no se ha logrado construir una quinta parte de las casas-escuelas correspondientes a su número total.

La educación no ha pasado decididamente de la vida nómade a la sedentaria. La escuela de campaña transporta sus errantes penates de rancho en rancho. Y es este, quizá, el síntoma más característico de cuánto hay todavía de exótico, poco seguro y mal asimilado en el estado educacional del país. ¡Apenas veinte por ciento son edificios de propiedad fiscal! Es decir, que la mayor parte de esas casas no han sido construídas para el fin que se les da; es decir, también, que la mayor parte de nuestras escuelas funcionan en las *casas* que suelen hallarse en nuestra campaña, que son las que llamamos ranchos, sin adaptación posible ni garantía de conservación. La escuela no tiene todavía cimientos en nuestra tiera: y esta es, sin duda, una de las causas de la facilidad con que nacen y mueren las escuelas de la campaña. Muchos gobiernos de provincias que se esmeran en arreglar plazas y bandas de música, y descabezan la educación provincial, como Tarquino (bajo el pretexto quizá que algunas escuelas se parecen a adormideras), tendrían más escrúpulos si se tratara de dejar arruinarse en la soledad y abandono, un edificio que representara un capital, por mínimo que fuera. Puede decirse, sin exageración, que en algunos presupuestos provinciales, la partida *Educación* es materia clástica que se estira o se

reduce según el caso, como esos artículos retaceables que sirven al tipógrafo para *justificar*, o concluir exactamente sus columnas.

Cuando están calculados los recursos, e incluídas en la columna de gastos todas las instituciones sagradas, se llena el resto con la pobre instrución pública, hasta no dejar sino el *déficit* compatible con el grado de popularidad que se goza. La instrucción pública es patrimonio de menores, cuya cuenta de tutela no se pide jamás.

Decimos, pues, que de las mil y tantas escuelas fiscales que funcionan actualmente en la República, algo como 200 poseen edificio propio—las otras se están guareciendo en cualquier habitáculo. Casi todas las casas fiscales están en las capitales y centros principales de población. Sus disposiciones higiénicas y arquitecturales, escapan, por cierto, a toda clasificación general: las hay buenas, y son las menos; las hay malas y son las más. Fuera de algunas ciudades capitales del interior, rara vez se ha considerado la casa-escuela como otra cosa que un cuarto grande paar los alumnos, y otro chico para el maestro. Los demás servicios que atañen a la higiene o moralidad no han preocupado a las autoridades...

Hay que decir a muchos de los señores que me escuchan que, al oir hablar de escuelas primarias argentinas, no deben de ninguna manera traer a su imaginación las elegantes *villas* de Flores o Belgrano. Han oído lo que son nuestras casas propias; para formarse una idea de lo que serán las alquiladas, basta el siguiente dato: en una de las provincias donde la propiedad es más valiosa encuentro que el Presupuesto de 1877 afecta 180 $b. mensuales, para el alquiler de 45 *edificios* para escuelas; ¡o sea a razón de 4 $b. mensuales! Sería difícil esperar esplendores con 16 pesetas.

El tipo general de la casa-escuela de provincia, en las que he recorrido, es el siguiente: un espacioso cuarto a veces blanqueado, techo de paja (rara vez de teja), piso de ladrillo o el mismo suelo. El amueblado se compone: de unas filas de bancos sin respaldo, algunas mesas para escribir; dos o tres carteles en las paredes, un mapa, un reglamento, una pizarra, una mesita de cedro o de "pintado pino" para el maestro, una silla de suela. En algunas no hay pozo, y otras lo tienen de agua salobre, que desgraciadamente no puede siempre corregirse. El cuarto del maestro está fuera, casi siempre — o lo que es peor duerme a menudo en el local escolar. La *biblioteca* se compone de algunos textos hilvanados; a veces he hallado el libro de Wickersham que realmente no es una obra de recreo. He visto escuelas sin mesas, y hasta sin la mitad de los bancos necesarios: la mayor parte de los discípulos estaban agazapados en el suelo, en *cuclillas*, como se dice en esta tierra... Y eso era triste.

Pero no por eso creo necesario, ni útil, construir edificios que disuenen con el medio ambiente. La casa-escuela no debería chocar con nuestras casas de aldea, nuestras estancias o puestos regularmente construídos; y por lo tanto, no hay conveniencia en ir a buscar fuera el tipo adoptable. Lo único que será *viable*, será lo que se conforme con el aspecto de cada provincia. Que en la de Buenos Aires y otras, donde el bienestar general empieza a reinar se adopte la elegante o cómoda construcción suiza o norteamericana: nosotros, los del interior nos conformaríamos con poseer edificios simples, sanos, aireados aunque fuera la sempiterna casa italiana, con veranda o galería exterior. Una galería bastante ancha para servir de patio cubierto, un patio de recreo y un jardincito; las habitaciones del preceptor, en previsión de ser él, padre de familia, pues preferimos ese estado; los servicios interiores dispuestos conforme a la higiene y estricta moralidad; una casa-escuela, en fin, de tres o cuatro mil bolivianos, sería muy suficiente durante una o dos generaciones.

No querría, por mi parte, lujo, aunque pudiera obtenerlo. Las cuatro quintas partes de la población argentina viven en aldeas o en el campo ,en habitaciones diseminadas, y la inmensa mayoría pertenece a la clase trabajadora y humilde ¿para qué dar a esos alumnos, sensaciones de bienestar que les harán sufrir en su rancho, a la vuelta? De lujo eran los planos de escuelas rurales que en otro tiempo hicieron circular por las Provincias. El *gentleman farmer* inglés no es un puestero ,y sus hijos no conocen como los de nuestros estancieros pobres, los trabajos que hacen de poco precio las comodidades materiales. Guardemos para las ciudades las casas suntuosas; no repitamos demasiado las palabras estereotipadas de *templo de la enseñanza*, y en todo caso, no olvidemos que templo son igualmente las catedrales y las modestas capillas, que no alcanzan a dominar las copas de los cedros o quebrachos vecinos con sus humildes campanarios.

Como es de esperarse, en nuestras mil y tantas escuelas primarias, se encuentran maestros de muy diversas aptitudes. La enseñanza ha sido hasta ahora la playa más o menos hospitalaria donde todos los náufragos de la existencia levantan su tienda de un día, su abrigo provisorio. Fuera de la minoría de maestros que, al enseñar ejercen legítimamente su oficio, esta carrera ofrecería una colección variada de todas las profesiones civilizadas.

Antiguos comerciantes, industriales, agricultores, pseudo literatos, artesanos, aceptaban esta posición modesta y transitoria, como se refugia uno en el primer zaguán durante el aguacero. En la gran carestía intelectual de nuestras provincias, no había que pensar en exigir exa-

men. El inspector y el simple viajero observador han hecho, a este respecto, descubrimientos curiosos. En una pobre aldea de la Puna, he hallado una vez, un abogado italiano instruído y loco de música, que cantaba Rossini en la guitarra; en otra parte, era un antiguo alumno de la escuela de Bellas Artes de París, que había adornado al carbón sus cuatro paredes — y aquello era encantador y melancólico. El doctor Jacques ha sido maestro de escuela... Pero el tipo general era uno de los siguientes: el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión que pasa por la enseñanza como por un puente entre la orilla de ayer y la de mañana... Estos eran la mayoría, hace algunos años. Actualmente no serían quizá la minoría, aunque el cuerpo docente, como suele decirse con alguna solemnidad, ha mejorado notablemente. Desde luego, la supresión de muchas escuelas ha operado una selección natural, pues se comprende que han quedado sin empleo los peores maestros. Además, las escuelas normales han producido ya algunos resultados, aunque no sean quizá tan grandes como se cree, según luego pasaré a explicarlo. Hay que recordar siempre que al trazar el cuadro de la educación común, tengo que referirme a la gran mayoría. Ahora bien, la población urbana, que habita centros de población de más de tres mil habitantes, donde hay ese mínimum de bienestar y opinión pública que constituye la vida civilizada, no alcanza a ser en la República Argentina la quinta parte de la población total. Las cuatro quintas partes, pues, de nuestra población viven diseminadas.

Muchos de los maestros diplomados no quieren seguir su carrera sino en las ciudades, que es donde precisamente menos falta hacen; realmente, cuando se recuerda lo que es la vida de un joven de veinte años, un poco infatuado con su pequeño saber, según hemos tenido cuidado de hacerlo con nuestros elogios hiperbólicos, se concibe difícilmente que acepte con resignación y valor la existencia que se le brinda junto con su diploma.

En cuanto a la enseñanza que puede transmitir un personal tan vario, escapa a toda clasificación media. Escuelas primarias he visitado que figurarían con honor en cualquier país: la inteligencia tan ágil de los niños argentinos está allí disciplinada y desarrollada por los métodos y procedimientos que hemos dado en llamar modernos, y son renovados de los griegos. La educación gradual de los sentidos, de las facultades; la adquisición de las nociones útiles por la observación activa y práctica, constituyen la base de la enseñanza en muchas escuelas de Buenos Aires, el Litoral y Cuyo. Pero es ésta una minoría correspon-

diente a la de los maestros: tanto vale la enseñanza cuanto vale el maestro. En la generalidad de las escuelas rurales y no pocas de las urbanas, el deplorable sistema individual, la recitación maquinal acompañada por el bajo continuo de los murmullos de los estudiantes, la aritmética enseñada como un logogrifo, la lectura salmodiada como el latín de un sacristán, la geografía iniciada por la descripción de regiones imaginarias como Europa, Asia, Africa, tan fantásticas para alumnos de 8 años como los paisajes planetarios, tal es todavía la común alimentación a que están sometidos los niños pobres o acomodados de la campaña. En cien niños, hombres hoy, que han frecuentado la escuela, no hay veinte que encuentren utilidad o gusto en la lectura. Y es porque no han visto en el libro, sino el tema árido de sus mortales recitaciones sin sentido. Por eso es que las bibliotecas han sucumbido. Y yo digo que toda educación, en París como en nuestra última aldea, que no tenga por efecto hacer considerar al libro como el compañero indispensable de nuestra vida, es una educación malograda. Nada sabemos al salir de la escuela, del colegio, de la Universidad, si ignoramos que todo lo que hemos hecho ha sido únicamente aprender el manejo de las herramientas intelectuales, para trabajar nosotros mismos en nuestro verdadero desenvolvimiento.

Tal es señores, la impresión general que el aspecto de casi todas nuestras escuelas de provincia ha dejado en mí. Si se considera en absoluto ese cuadro la convicción que se saca de nuestro estado educacional, no es halagüeña. Seis niños que no van a la escuela por uno que va; una casa-escuela en buenas condiciones por cuatro que no son sino cabañas cerradas al aire y abiertas a la lluvia, sin ajuar escolar, ni aun útiles de clase; igual proporción de maestros inteligentes y buenos, y otros que son ignorantes o desprovistos de toda práctica activa de moralidad, y no leen cuatro libros en su vida, ni escriben cuatro cartas en el año: todos esos elementos no constituyen ciertamente un cuadro consolador. Pero no saber de un estado educacional más que las cifras absolutas, es no saber nada. Y es de lamentar que hombres haya, que se atrevan a escribir sobre el estado educacional de un país, cuya historia, geografía, y sociabilidad ignoran completamente.

La noción absoluta no dice nada. Un grado de temperatura no indica ni frío ni calor: será lo uno o lo otro según el término de comparación que se tome. Tener la duodécima parte de su población total en la escuela, sería una decadencia para la Suecia y un inmenso progreso para nosotros. Si comparamos simplemente el progreso de la educación, en los veinte años de su mayor desarrollo, hallaremos que ni la Prusi de 1806 a 1826, ni la Francia de 1830 a 1850, podrán presentar

una curva representativa tan rápida en su ascensión como la nuestra de 1860 a 1880. Pero, hay que recordar también que los progresos son tanto más rápidos y visibles, cuanto más vecino está un organismo de su punto de arranque: un niño aprende más en sus 10 primeros años, que en todo el resto de su vida. Los diez primeros golpes del émbolo, extraen más aire de la campana pneumática, que todos los subsiguientes. Por consiguiente, hay que tener presente muchísimas nociones relativas, antes de formular un resultado. Suele decirse — y ésta es una frase hecha, banal y falsa como casi todas las fórmulas corrientes — que las cifras son elocuentes; si, son elocuentes como un piano es armonioso, siempre que quien lo haga sonar sea un músico. Un hecho social tan vasto y continuo, como lo es el estado educacional de un pueblo, es la suma de causas múltiples: la eliminación de esas causas, como se dice científicamente, es uno de los problemas más interesantes que las ciencias sociales pueden presentar. En cuanto a los remedios, se hallan indicados casi siempre por las mismas causas, en virtud del axioma hipocrático: *sublata causa...*

Hace veintidós siglos que el Estagirita decía: *conocer una cosa es conocer sus causas.* Hemos dicho que las causas de la educación son múltiples — pero podemos agruparlas en dos clases: las inmediatas o primarias, que se hallan por decirlo así, a flor de suelo, a la superficie, y las secundarias o profundas, más decisivas quizá que las primeras, aunque menos visibles y a veces del todo latentes.

La primera es tan evidente, que ha sido indicada como un axioma en el mismo programa del Congreso: es la relación entre el pueblo y el territorio que habita —la densidad de población. No quiero fatigar al Congreso con la repetición de datos que todo el mundo conoce; y aunque no se los conociera, basta el simple enunciado de la cuestión para resolverla.

Evidente es que, entre dos pueblos de una misma raza, y viviendo en iguales condiciones climatéricas, será más civilizado el que ocupe más densamente el suelo, es decir, el que tenga mayores grupos de población. Sin salir de la República, tenemos ejemplos palpables: v. g. San Juan y Santiago. Las palabras ciudad y civilización tienen el mismo origen. Pero no hay, sin embargo, que dejarse engañar por las cifras de la estadística que nos dicen en globo: la densidad de población de la República Argentina es igual, supongo a la del Canadá: luego la condición de ocupación del suelo es muy semejante en ambos países. Nada más diferente; en uno de los dos, la ocupación de un espacio de cinco leguas en cuadro, o sean seiscientos veinticinco kilómetros cuadrados, será hecha por una aldea de seiscientos veinticinco habi-

tantes, mientras que en este país habrá tres o cuatro estancias separadas dos, tres leguas las unas de las otras. Aquí la ocupación del suelo está representada por la estancia: es la unidad estadística. En la provincia de Tucumán, por ejemplo, que es la más densa de la república, no hay más que diez aglomeraciones embrionarias — fuera de ellas la estancia, los puestos diseminados. Compréndese, desde luego, que estamos en condiciones muy inferiores a las de un país que tuviera cien aldeas de mil habitantes. La sociabilidad tiene que ser para el habitante de la campaña un paréntesis, una excepción. El remedio a esta primera causa retardadora, no podría indicarse aquí sin ser desproporcionado con la naturaleza de nuestros proyectos de resolución. Emitir el voto que la República Argentina tenga 10.000.000 de habitantes es una aspiración platónica que no tiene que manifestarse en un congreso pedagógico. Lo único que se debe notar, es esta condición de abrumante inferioridad: que somos por ahora un pueblo de estancieros, y que la estancia, el pastoreo, es el enemigo natural de la aglomeración, de la sociabilidad. La mayor parte de nuestras escuelas deberían situarse en el campo; — ¿qué mucho, entonces, que no podamos establecer todas las que necesitamos, y que las establecidas respondan al tipo general que tengo descripto?

Un rasgo que había dejado de apuntar es el siguiente: en el campo, hay dos habitaciones que se conocen de lejos, por una gran cantidad de caballos atados en la puerta — es la pulpería y la escuela. Los hombres para buscar su placer, y los niños para buscar la instrucción, tratan de combatir el mismo enemigo, que es la distancia. Los dos enemigos están en presencia; y el niño hecho hombre irá a perder en la pulpería lo poco que adquirió en la escuela, llevado quizá por el mismo animal.

He recorrido partes del territorio argentino, por ejemplo de Santiago a Salta, en que las jornadas se miden por las casas que se encuentran.

Ese inmenso terirtorio de la República Argentina, ¿cómo está ocupado? Una quinta parte de la población constituye el grupo urbano, y el resto, 80 o|o la masa rural. En estos dos millones de rurales, o 500.000 familias, hay 50.000 de propietarios, un 10 o|o. ¿Qué son las familias restantes? Son familias de peones, de agregados a la tierra, de pobres artesanos que trabajan cuatro días y gastan en tres lo que han ganado. Hay establecidas quince o veinte familias, en una estancia de 10 leguas cuadradas. No todos esos pobres siervos del terruño, o corredores del monte, sin embargo, dejan de pensar, de sentir: algunos de ellos sueñan para esos hijos descalzos, medio desnudos, que nacen ya

con sus piernas encorvadas para el caballo, un porvenir mejor. Siquiera el varón, un varón, irá a la escuela, a veinte cuadras, a una legua, en el caballo de la familia... Mientras tanto, las mujeres cuidarán la chacra, traerán leña del monte. Y esos privilegiados forman la población escolar rural.

¿Cómo remediar a esto? ¿Hacer la instrucción obligatoria? Entonces el Estado tendría que obligarse a poner una escuela siquiera en cada cuatro leguas cuadradas; Tucumán, que es la provincia más pequeña de la República tiene mil ochocientas leguas; serían 450 escuelas fiscales; a 800 fuertes anuales, una con otra, mucho más de sus rentas totales. Y los pobres niños arrancados a sus faenas diarias por el *compelle intrare*, tendrían que buscarse 3 o 4 caballos, y llegarían al rancho escolar un poco más hambrientos y desnudos que de costumbre.

¡Ah! ¡Son hermosas las teorías pero la realidad es amarga! No tenemos, pues, los medios de dictar leyes de enseñanza obligatoria. Ni la Nación ni las Provincias, podrían sostener las 10 000 escuelas que necesitaríamos para educar a 600.000 niños, esparcidos en 4.000.000 de kilómetros cuadrados; ni pueden vivir esos niños de 10 a 16 años, no pueden comer, para emplear la palabra cruda, sino ganan su locro diario.

Esto no es decir señores, que nada haya que hacer en el sentido de aumentar las escuelas. Podemos aumentarlas paulatinamente, siguiendo la ley del crecimiento gradual. La Nación podría intentarlo, por su gran parte, y cada municipio por su pequeña. Si la sabiduría de nuestros gobernantes logra quitar definitivamente todo temor de complicación exterior, todos los cañones y monitores en menos serán escuelas en más. El hermoso acorazado Almirante Brown ha costado la suma que hubiera bastado para construir doscientos edificios para escuelas. Ahorremos pues y aumentemos gradualmente nuestro edificio educacional. Construyámosle hilera por hilera—y no en bloque, como un pabellón de exposición, para sólo el aspecto exterior y la satisfacción de algunas semanas. Una segunda causa retardadora de la difusión de la educación es, no diré nuestra organización política, sino la falta de armonía existente por ahora entre nuestras aptitudes sociales y el régimen que hemos adoptado.

No sorprenderé, no escandalizaré a nadie al recordar que todos esos pobres agregados, sin viña ni olivar, que constituyen la masa argentina, no han concluído ni por mucho su evolución individual; que todos los derechos que la constitución atribuye a esa entidad metafísica llamada pueblo argentino, no están ejercidos por los 500 peones de una fábrica rural, por los 50 de una estancia — y que hay propieta-

rios de almas, como en Rusia, poseedores de 500 o 1.000 votos para una elección.

El sistema que nos rige es el ideal de la raza latina; un ideal que no se coloca por los verdaderos pensadores, sino en la frontera extrema de lo posible en la evolución futura. La República Argentina, de golpe, ha puesto la mano en ese ideal: nos sobraba el espacio, se le ha multiplicado fragmentando el territorio y dejando entre los fragmentos fronteras invisibles, pero bien reales, que son verdaderas soluciones de continuidad. Era necesario un gobierno que aumentara su fuerza, distribuyendo *ganglios* en cada provincia o prefectura del interior: se ha creado estados independientes. De suerte que la civilización, que legítimamente debe partir de Buenos Aires y extenderse por las provincias, tiene, además de los desiertos, de las selvas, que atravesar las preocupaciones y rivalidades locales. La tarea de establecer una república sobre las ruinas coloniales, sobre el feudalismo colonial, con la incorporación de tres o cuatro razas inferiores, era formidable: hemos abordado el problema de crear 14 repúblicas.

Indudablemente, el día que la República Federal estuviera constituída inconmovíblemente, seríamos un gran pueblo en Sud América: pero estamos luchando contra la corriente de la raza y de la situación, y creemos que la vencemos cuando en realidad nos arrastra, lenta pero invenciblemente.

En las cuatro administraciones que llevamos, la progresión centralista es patente y sigue la misma razón que la fuerza del edificio nacional. Estoy en la cuestión señores: no hay independencia en el individuo, cuando no puede cubrir sus gastos y tiene que solicitar; no hay independencia en los estados, cuando esperan de otro la vida.

El centralismo salvador está por ahora en las cosas; poco importa que no esté en las palabras. Toda obra de civilización le robustece. ¿Cuántas provincias han pedido hacer un canal, un ferrocarril, un colegio, un buen edificio escolar, una estadística, un puente, sin el dinero, sin los planos, sin los empleados de la Nación? No hay más que agregar una nueva hilera: que la Nación, en lugar de distribuir subvenciones escolares, cuyo empleo no la satisface siempre, funde escuelas nacionales adquiriendo el terreno, construyendo por su cuenta el edificio y poniendo en él un empleado nacional. A despecho de todas las objeciones constitucionales que se aleguen, creo que no puede el gobierno nacional estar privado de un derecho que tiene un particular: el de enseñar en su casa propia. Pero ¿quién puede figurarse por un momento a un gobierno de provincia diciendo ante la República: no tengo escuelas, no tengo maestros, necesito el dinero de la Nación para

tenerlo, pero me opongo a que la Nación haga escuelas y ponga maestros en mi territorio provincial?

Estas escuelas exclusivamente nacionales, cuya reglamentación sería objeto de un estudio especial, si la idea de su creación fuera acogida, éstas, digo, no vendrían de modo alguno a substituirse a las provinciales o municipales: se establecerían donde a juicio del inspector nacional o a consejo del gobierno de la provincia pudieran ser más útiles. Si, por ejemplo, pudiéramos crear el año próximo 10 escuelas en cada provincia, podrían estas 10 escuelas diseminarse en cada departamento, de modo que las provincias tuvieran a su alcance una muestra visible y viva de algo que imitar. No se diría · lean en Wickersham, en Hippeau, en los Informes del Ministro García, lo que es una escuela de *township* en el Maine o en el Michigan, sino a todos los maestros de un departamento provincial "vayan tal día a ver la escuela nacional, que está a cuatro leguas". Sería una buena lección sobre objetos. El Ministro de Instrucción Pública, calculaba el año pasado que la Nación había pagado en forma de subvención a la Instrucción Primaria, más de 400.000 pesos fuertes.

Con esa cantidad, se ha contribuído a sostener quizá algunas centenas de escuelas anémicas. Se hubiera con ella construído y mantenido cien escuelas nacionales.

He hecho el cálculo.

Alrededor de esas escuelas nacionales, en un radio de unas quince cuadras, podría ensayarse el sistema de la obligación, exceptuando a los que deben ser exceptuados: los niños que notoriamente subvienen a su diario sustento. En estas condiciones, la obligación es legítima y posible.

Tal es en mi parecer, la manera segura y sólida de organizar nuestro sistema de educación común: formar un núcleo nacional, al que convergería la educación provincial o mejor dicho municipal. Porque no reputo necesarias sino las dos acciones combinadas de la Nación y del vecindario. No es siquiera este sistema incompatible con la letra de la constitución federal. Tan poco opuesto es a él que en el Congreso de los Estados Unidos en 1870, el diputado Prosser proponía esta medida precisamente como un medio de robustecer el vínculo federal: "creación de un sistema nacional de educación".

Creo que el proyecto de resolución que cambiara la forma de las subvenciones a las Provincias y que está sometido a vuestra apreciación, haría dar un paso a la educación común. Nada perderían los habitantes de la República; la forma sólo sería cambiada: serían subvenciones en especies, en lugar de ser subvenciones en dinero.

En cuanto a la realidad de la enseñanza trasmitida por la escuela, depende del maestro su mejoramiento. Tal maestro, tal enseñanza. Creo que la cuestión de los programas es muy secundaria. Los ramos de la educación común son fundamentalmente los mismos: son aquellas materias que constituyen las herramientas más indispensables de la vida civilizada. Hablo aquí necesariamente del tipo general de la escuela argentina, la que reclama una reforma — la escuela rural—. En las ciudades, hay lugar para elección; los programas pueden extenderse, siempre que no se pierda en profundidad lo que se gana en superficie, — siempre también que no se pretenda alimentar a los niños, exclusivamente con los caramelos de los procedimientos intuitivos.

Pero, realmente la piedra angular del edificio es el maestro. A medida que pasen los años y se acumulen los efectos de las escuelas normales, el personal del magisterio tiende a ser formado únicamente por profesores normales. No hay sin embargo, que exajerarse los resultados materiales y morales que estos establecimientos están produciendo. Yo creo que, mientras no cambien las condiciones sociales de este país, mientras haya gran demanda de hombres, facilidad para la vida y que sea el magisterio la profesión más penosa, triste y menos retribuída entre las llamadas docentes, mientras no haya seguridad, y esté el maestro a merced de un golpe de autoridad de una alcaldada, — no llegaremos con las actuales escuelas normales a satisfacer la demanda de maestros primarios.

Reduciendo a 2.000 el número de escuelas, y suponiendo que haya producción anual de 100 maestros normales, necesitaríamos 20 años para proveer de maestros a dichas escuelas, y esto, suponiendo que durasen 20 años todos ellos; lo que es manifiestamente inexacto. Lo que ocurre en realidad es lo siguiente: un tercio de los alumnos diplomados no emprenden siquiera la carrera; otra tercera parte cumple su tiempo obligatorio de dos años de magisterio, y se dirige luego a otra profesión más lucrativa y más *honorable* es decir, más respetada por el público. La última tercera parte sigue la profesión durante un número de años que no es posible fijar... En las condiciones precarias de nuestras administraciones. No habrá, pues, tal vez nunca posibilidades de tener maestros diplomados en todas nuestras escuelas. Y si no hemos de sobreponer a todas las demás condiciones, la única de ser ciudadano argentino, que no parecerá a muchos padres, un suficiente diploma de competencia y moralidad, no llegará tan pronto el momento de aplicar con utilidad y sensatez la selección entre nacionales y extranjeros, que, debo confesarlo, resucita para mi recuerdos de otros tiempos, y un orden de ideas que creía para siempre enterrado en el

Buenos Aires de 1852. Lo que encontraría aceptable es que, en igualdad de condiciones, el hijo del país fuese preferido.

Sin embargo, el paso adelante que quisiera ver imprimir a la educación, tiene que partir de las escuelas normales. Una parte del desperdicio de la fuerza educacional que tenemos en estas escuelas, proviene de la composición de sus alumnos. Hay serios inconvenientes, desde luego, en transportar de un confín al otro de la república a los alumnos maestros; fuera de la cuestión de clima, que en algunos puntos es muy seria (como en Tucumán) hay peligros reales en abandonar a su arbitrio, jóvenes de 15 a 18 años, lejos de la familia, y en externados libres. Uno de sus resultados es la proporción de alumnos que abandonan las aulas profesionales antes de concluir. Además, no vuelven sino rara vez a prestar servicios en su provincia, y si van, no es ya con el ardor que la comunicación continua hubiera mantenido. Creo que el proyecto de resolución correspondiente, allanaría muchas de esas dificultades. El alumno-maestro que pudiera ejercer sus funciones en el mismo partido donde están su familia y sus relaciones, llevaría desde luego, condiciones de moralidad y seriedad muy superiores. No me parece que la otra razón necesite defenderse: si alguna vez se ha dado las becas a los menos merecedores, no creo que haya sido a sabiendas y con deliberado propósito.

Por fin, no menos indispensable reputo la creación de una Dirección de Instrucción Pública. El director, para prestar servicios realmente apreciables, sería una persona que a su competencia intelectual y moral reuniera la condición de no pertenecer a la política activa. Tendría la confianza del gobierno, y bajo su dirección inmediata todo el personal docente nacional primario. Pero al mandarle, le protegería. La carrera del magisterio sería una carrera. ¿Qué hacemos con escuelas, textos, programas, si los maestros no quieren seguir la carrera por falta de confianza? El Consejo que en mi proyecto se indica, como integrando la Dirección General, no sería ejecutivo sino consultivo. En esto estriba la principal novedad de mi proyecto. Creo que la verdadera forma de las administraciones civiles, la más garantida, la que tiene en su seno los dos elementos de responsabilidad e ilustración es la que con razón alaba Mill y se estableció primero en la gran compañía de las Indias; consistía en asociar al director principal un Consejo que daba pareceres no órdenes, de modo que dejaba pesar toda la responsabilidad sobre un solo individuo. La repartición de la república en circunscripciones educacionales, o regiones, es una necesidad por todos sentida, y que no llenará nunca una Comisión accidental. Sea cual fuera la competencia de un comisionado no puede en uno o dos días, for-

marse una idea exacta de un establecimiento que por vez primera ve funcionar, y que funciona a su presencia de un modo ficticio y excepcional. El cargo de Inspector no sería una prebenda, ni un pasaporte para ingerirse en asuntos de política local. El carácter que he fijado en el Director sería una garantía contra lo segundo. En cuanto a lo primero, se podría evitar fijando con precisión los deberes de cada cual. Podría establecerse por ejemplo, que cada año practicara el Inspector una visita general en toda su circunscripción, en la época en que las condiciones de cada provincia hicieran más conveniente. La Inspección a cada escuela comprendería, cuando menos, todo un día hábil, durante el cual, el Inspector asistiría a las clases, haría luego una revisión del archivo escolar, y conferenciaría con el maestro. Cada inspección anual daría la materia de un informe detallado dirigido al Director. Habría una pequeña biblioteca en cada escuela, compuesta en parte de obras de consulta y de obras circulantes, asegurándose el Inspector de que el maestro lee y se da cuenta de sus lecturas.

En cuanto a la Revista cuya creación propongo se tendría presente que no hay nada más perjudicial que el dar un aspecto desagradable a lo que instruye. Y es el defecto de muchas publicaciones instructivas, pero en ninguna región de la especulación humana, como en la enseñanza primaria. La palabra pedagogía es fatídica: siempre conservará algo de su comunidad de origen con otra que significa lo contrario del andar fácil y suelto que no excluye la seriedad. "La teoría es gris, dice el Mefistófeles de Goethe, pero el árbol de la vida es verde". Y bien, toda pedagogía es gris. Se ha querido dar la forma matemática, escolástica, a cuatro o cinco procedimientos mezclados con un poco de higiene, otro tanto de psicología elemental, y una o dos máximas de Bentham sobre la teoría de la pena.

Siempre que algo nuevo y popular se desprende de un espíritu original, los sucesores forman con ello un sistema. Con la libre efusión del maestro se hace una petrificación, un cánon medido con la regla y el compás, y los discípulos inventan la ortodoxia. Se transforma el jardín de Platón, sombreado con plátanos y olivos en la moderna Academia cuyas doctas paredes destilan tedio y aburrimiento. ¿Por qué no se imita la familiar divagación de Pestalozzi?

El buscaba, se equivocaba, se reprendía y enseñaba a buscar, que es lo más fecundo. El reformador de la instrucción primaria, que poseía como dotes supremas el buen sentido, y la sagacidad del corazón, encontró y se atrevió a inventar las ideas que Rabelais, Rollin, los Jesuitas, el venerable canónigo de La Salle, habían sembrado a su paso, sin inquietarse de saber dónde caía la buena semilla. Franck

introdujo los rudimentos de las ciencias naturales en la escuela; Montaigne quería ser un alumbrador de espíritu, como Sócrates, y proclamaba la importancia del interés y de la curiosidad. En sus "Reglas para la dirección del espíritu", Descartes desarrolla esta teoría: que es necesario trabajar en descubrir las cosas ya descubiertas, en lugar de absorber los conocimientos; Locke quiere comenzar la educación por las lecciones sobre objetos; las ideas sobre la educación física, la bondad nativa y la preciosa espontaneidad del niño están ya en Rousseau... La gloria de Pestalozzi, señores, está en haber vuelto a pensar lo que otros cien habían dicho. Nada es nuevo bajo el sol. Lo que digo hace años a mis alumnos sobre la necesidad de asimilarse los métodos, y exponerlos luego con libre originalidad, lo he hallado hace poco en un libro de Erasmo, a propósito de los ciceronianos de su tiempo. Volviendo a Pestalozzi que es el gran santo de la capilla pedagógica, no tenía nada su enseñanza de rigidez sistemática: lo que se ha llamado su método, es en el fondo una media docena de observaciones y principios, incesantemente renovados y fecundados por su libre práctica. Se corregía, se contradecía, criticaba a veces Berothoud lo que había hecho en Neuhof. Inquiría en toda la ondulante senda natural, que es más corta que la recta. Más tarde, en Iverdon, el organismo se osificó: los imitadores crearon un *magister dixit*, tan absurdo como el de la escolástica de la Edad Media.

Háse calumniado a Aristóteles con ese dicho pitagórico: hubiera negado a tales discípulos él que quiso ser más amigo de la verdad que de Platón... Estas ideas de libre enseñanza son las que quisiera ver popularizar por otras voces más elocuentes que la mía. Son algunas de las que me esfuerzo en hacer penetrar en los que tienen el deber de escucharme, en la limitada esfera de mi enseñanza. La Revista, cuya creación propongo, tendría esa misión en la parte intelectual; en la parte moral, sueño con un lenguaje viril y franco, un perpetuo alzamiento de corazones, que nos salve de lo que se ha llamado el americanismo, el dios *dolar*, la mezquina filosofía del *Poor Richard's Almanac.*

Formemos corazones y caracteres, señores; el idealismo va a sucumbir en el aplastamiento de los caracteres. Enseñemos cómo se enseña, por el ejemplo, a esos jóvenes que nos piden reglas y doctrinas, el amor de la justicia y de la verdad. Pinta un antiguo una escuela donde se enseñaba la justicia. ¡Oh! ¡gran palabra! Enseñemos a nuestros alumnos el juramento de Aníbal contra la mentira y la hipocresía, el gran juramento de Manzoni: *¡il santo vero mai non tradir!*

He terminado, señores; me perdonareis si he elevado el debate un poco arriba de las cuestiones técnicas.

La materia que se me ha designado era toda de generalización; las cuestiones particulares están ya resueltas en las diversas resoluciones que he tenido a la vista, y que en su mayor parte tendrán mi entera aprobación. He insistido en la misión humana de la educación, porque creo que debe ser el norte de todos nuestros esfuerzos. El gran problema social y político de este país, como de sus vecinos, es más difícil y más glorioso que el de los Estados europeos, donde la raza está unificada; que el de los Estados Unidos, donde las razas indígenas han sido sacrificadas. Los pueblos sudamericanos han aceptado el problema en toda su magnitud: quieren incorporar a la civilización las clases o razas desheredadas. Con el mestizo, con el gaucho, con el mulato que ya está a medio camino de la redención, quieren hacer un hombre. Nosotros, los educadores, haremos la verdadera democracia; en nuestras aulas modestas o lujosas, admitimos al hijo del pobre trabajador, sea cual fuera su matiz, y le sentamos al lado del hijo del rico, del patricio de ayer: — y si, después de algunos años el primero es mejor que el segundo, le inspiramos por el sólo hecho del hábito inoculado, un sentimiento de su dignidad, de su valer moral, que ninguna iniquidad de la fortuna logrará destruir completamente. Nosotros borramos la maldición recaída en la posteridad de Cam, y reemplazamos la sentencia dolorosa del Antiguo Testamento, con la palabra reparadora del Nuevo: *¡A cada uno según sus obras!*

PROYECTO DE RESOLUCIONES

I

Considerando:

Que de la buena composición del personal docente depende, en gran parte, el éxito favorable de la educación común; que teniendo, en adelante, que reclutarse este personal entre los alumnos salientes de las Escuelas Normales es de toda conveniencia practicar desde temprano esta primera selección profesional, y no admitir en dichos establecimientos sino alumnos de antecedentes conocidos y que hayan demostrado, en sus estudios primarios, que poseen las aptitudes intelectuales y morales exigidas por la carrera del magisterio,

El Congreso, resuelve:

Art. 1º De la totalidad de becas que costea el Gobierno Nacional en cada Escuela Normal, una mitad será atribuída a la Provincia

en cuya capital está situada la Escuela, y la otra mitad distribuída entre las provincias limítrofes.

Art. 2º Los directores de escuelas primarias nacionales, provinciales o municipales de cada Provincia, presentarán al Gobernador de la misma, después de terminados los exámenes anuales, una lista de los alumnos del grado superior que, además de las condiciones de edad, situación de fortuna y otros requisitos legales, hayan acreditado las mejores aptitudes intelectuales y morales y vocación profesional.

Art. 3º Los candidatos arriba mencionados se reunirán en la Capital donde esté situada la Escuela Normal respectiva, para ser examinados, en los días que a este efecto se designen, por una Comisión de cinco personas competentes, entre las que figurará como Presidente, el Director de la Escuela Normal.

Art. 4º Al formular la lista definitiva de candidatos admisibles cuya aprobación se someterá al P. E. de la Provincia, la Comisión tendrá en cuenta, además de los resultados del examen anterior, todos los antecedentes de conducta y vocación de que habla el artículo segundo.

Art. 5º Los alumnos maestros expulsados de una Escuela Normal, por mala conducta o falta de aplicación, no podrán ingresar en otros establecimientos análogos, ni dirigir escuelas nacionales o subvencionadas por la Nación.

II

Considerando:

Que, si bien la insuficiencia de los erarios provinciales reclama el mantenimiento y aun aumento de las subvenciones con que la Nación contribuye a la difusión de la Educación Común en la República, la forma en que se han distribuído hasta ahora estas subvenciones, no parece apropiada a las condiciones actuales de muchas de ellas, ni encaminada a llenar la necesidad de un pronto y duradero desenvolvimiento de la educación en el país.

El Congreso emite el voto:

Que la cantidad con que puede la Nación subvencionar la educación común en cada Provincia, sea directamente manejada por un agente del P. E. Nacional, y empleada anualmente en la creación y sostenimiento de cierto número de escuelas primarias nacionales en dichas Provincias.

III

Considerando:

De imprescindible necesidad la inspección constante de la educación común en los establecimientos nacionales o subvencionados por la Nación, así como la convergencia a un centro común, del movimiento educacional de todas las Provincias de la República.

El Congreso aprueba la siguiente resolución:

Art. 1º Créase una Dirección General de Instrucción Pública con asiento en la Capital y bajo la dependencia inmediata del Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 2º Fuera del personal de empleados inferiores, la Dirección de Instrución Pública, se compondrá de un Consejo y de un Director General, siendo este miembro nato de aquel.

Art. 3º En los límites de acción que el P. E. Nacional le atribuya, el Consejo de Instrucción Pública tendrá bajo su dependencia todo el personal docente de los establecimientos nacionales de educación, siendo además sometidos a su inspección los establecimientos subvencionados por la Nación.

Art. 4º Previa aceptación por los Gobiernos de Provincia del plan general de educación común que el Consejo de Instrucción Pública formule, se harán extensivas a los establecimientos subvencionados, todas las resoluciones del Consejo que, por intermedio del Director General, se comuniquen a todos los empleados de Instrucción Pública.

Art. 5º Se establecerán seis Inspecciones de Instrucción Pública, dividiéndose para el efecto la República en las secciones siguientes: 1ª Provincia de Buenos Aires; 2ª Córdoba y San Luis; 3ª Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes; 4ª Mendoza, San Juan y La Rioja; 5ª Catamarca, Santiago y Tucumán; 6ª Salta y Jujuy. La Capital quedará bajo la inspección inmediata del Director General.

Art. 6º Las atribuciones precisas de los seis Inspectores serán fijadas por el Consejo Superior.

Art. 7º Se creará en la Capital una Revista de Instrucción Pública, bajo la dirección del Director General. Esta Revista comprenderá cuatro secciones principales: 1ª Trabajos originales referentes a la educación en la República. 2ª Transcripciones o traducciones de trabajos debidos a educacionistas extranjeros. 3ª Revista del movimiento educacional extranjero. 4ª Documentos oficiales. Los Inspectores serán colaboradores obligatorios de la Revista, teniendo que publicar en sus columnas un artículo trimestral referente al movi-

miento educacional en sus provincias respectivas. Además, podrán colaborar en dicha Revista, todos los directores, profesores de establecimientos nacionales o provinciales, y personas de competencia, para tratar materias que no se alejen del objeto principal de la publicación.

Se somete a discusión la primera proposición del señor Groussac. Pide la palabra el señor Pastor *para leer un discurso en el que hace notar que en la República Argentina no existe carrera para el maestro de escuela porque no existen los grados, escalafón y jerarquía que supone una carrera. El maestro argentino carece de porvenir y de estímulo. "Cuelga sus armas así que ha conseguido su diploma: esto lo habilita para ganar* 1500 *o* 1800 *pesos moneda corriente mensuales consiguiendo la dirección de una escuela y aquí se acabó la carrera, aquí terminan los sueños de prosperidad..." El maestro no estudia. "¿Para qué? — se dice — ¿Qué voy a adelantar con ello? Ya soy viejo para seguir otra carrera y en la mía no necesito saber más". Así jamás será el magisterio un cuerpo activo y progresista... y la educación no contará a su servicio sino a los desheredados de la suerte. Los egresados de las escuelas normales que aspiren a sobresalir no tendrán otro recurso que abandonar la enseñanza. "No impunemente se les educa para obscurecerlos después". La primera reforma que la educación primaria reclama es la organización del cuerpo de preceptores, señalando ascensos y recompensas a los que se distingan. "¿Se quiere que la educación progrese? Hágase que progrese el maestro de escuela". El orador hace diversas consideraciones sobre los distintos cargos en una jerarquía de funcionarios docentes y termina resumiendo sus ideas en el siguiente proyecto de resolución:*

1º Considerando que el adelanto de la instrucción pública depende en gran parte del perfeccionamiento profesional del maestro que la comunica y que este perfeccionamiento sólo puede obtenerse de un modo completo y general señalando al preceptor puestos de importancia creciente a los cuales pueda aspirar con su aplicación y su trabajo, es necesario: a) hacer de la profesión de la enseñanza una carrera cuyo escalafón puede ser el siguiente: 1º, maestro rural de 2ª clase; 2º, maestro rural de 1ª clase; 3º, maestro elemental de 2ª; 4º, maestro elemental de 1ª; 5º maestro superior de 2ª; 6º, maestro superior de 1ª; 7º, profesor normal; 8º, director; 9º, inspector general· 10º, consejero. b) los puestos de secretarios de consejo, subinspectores y oficinistas de las diversas reparticiones de la administración de la instrucción pública serán desempeñados por preceptores cuya categoría corresponda al sueldo del empleo que hayan de ocupar. c) los preceptores de cual-

quier cargo cuya edad no les permita seguir desempeñando sus tareas serán jubilados con arreglo a una ley especial del Congreso.

2º Considerando la desigualdad de las condiciones sociales y que las condiciones y capacidades del preceptor deben estar en relación con las que posean los padres de los niños cuya educación se le confíe: y como una consecuencia de la graduación de la carrera del profesorado, es necesario: a) dividir las escuelas comunes en categorías análogas a las indicadas para la carrera de maestro; b) multiplicar lo posible el número de escuelas hasta tener seguridad de que todos los niños del país puedan adquirir el mínimum de instrucción necesaria; c) señalar a cada clase de escuelas un programa en armonía con las necesidades que deba proveer; d) sacar a concurso público la confección de una cartilla agrónoma y otra de ganadería que sirvan de texto para la lectura de todas las escuelas. 3º Considerando que en el hombre la voluntad para trabajar está en razón directa con lo que puede esperar de sus propias fuerzas y que los triunfos que más ennoblecen y animan son aquellos que se consiguen por el propio mérito y dedicación, es necesario: a) que todos los puestos de la carrera del preceptor sean provistos mediante concurso por oposición pública entre los que reúnan las condiciones que la ley establezca para su desempeño; b) la pérdida de un empleo no se decretará sino mediante faltas calificadas y comprobadas por un sumario''.

Ocupa luego la tribuna el Sr. Romay, y a su vez lee un discurso en el que comienza por manifestar su disconformidad con el primer punto del proyecto en discusión, (el de Groussac). En seguida, fundando a su vez un proyecto de resolución, dice, entre otras consideraciones: ''La competencia creciente del maestro de escuela está en razón directa de los medios que su profesión le suministra para asegurar su independencia, tanto en su vida civil, política, como económica; de tal modo que su espíritu no esté constantemente solicitado por poderosas influencias que le hagan desviar de su camino natural para agobiarse a tomar del suelo el alimento que ha de salvar sus necesidades primas y permitirle sostener modestamente su posición social. Es menester independizar al maestro de escuela de todos los percances que afligen al Estado, ya sean provenientes de malas administraciones o ya también de las convulsiones políticas internas que enervan el vigor con que viene abriéndose paso al progreso''. No todos los jóvenes graduados de profesores y maestros están ejerciendo la profesión que abrazaron. Se entregan a otras ocupaciones después de haber hecho completo abandono y renuncia de lo que ellos llaman impropiamente su profesión, porque no existe aquí todavía. Termina el orador proponiendo que el punto

puesto en discusión sea sustituído con las dos siguientes resoluciones:

"1ª Aconsejar al gobierno nacional el establecimiento de una ley que rodee al maestro de escuela de todas aquellas consideraciones o inmunidades propias de su ministerio, y que le asegure al mismo tiempo su subsistencia en el porvenir si por senectud o por cualquier accidente queda física o intelectualmente inhabilitado para el servicio. 2ª Aconsejar al gobierno Nacional el nombramiento de profesores normales para desempeñar exclusivamente las diferentes asignaturas de las escuelas normales, para dirigir los cursos correspondientes a los tres primeros años de estudios de segunda enseñanza y que no se confíe la dirección de las escuelas primarias nacionales sino a personas que posean el título de profesor o maestro, ya sea de procedencia nacional o extranjera".

Habla luego el señor Maldonado, *quien manifiesta que "no es maestro normalista, que no ha pasado para llegar al cielo del profesorado por el purgatorio de una escuela normal, pero que es un viejo de la causa de la educación", a la que ha dedicado veinte años. Ha tomado la palabra para declarar que no conoce esas espinas de que se dice sembrada la carrera del magisterio pintada con tan negros colores, porque en la escuela, rodeado de los niños, su espíritu se eleva, olvida las miserias de la tierra y se hace la ilusión de que es el escultor que da forma y expresión a la piedra bruta.*

Ocupa la tribuna el señor Diez Mori. *Lee un discurso en el que reseña a grandes rasgos la evolución histórica de la escuela primaria. Refiriéndose a nuestro país reconoce que la mayor parte de nuestros maestros son tan buenos como los de pueblos de indiscutible fama pedagógica. Pero nuestra escuela no progresa como corresponde por las causas siguientes: por falta de locales convenientes para escuelas; porque nuestra legislación es bastante imperfecta· exige al maestro sacrificios y le niega derechos que lo estimulen; porque a cualquier ciudadano se le considera con títulos suficientes para ser nombrado maestro de los maestros; porque todavía miramos al maestro con cierta conmiseración mortificante. Trata luego de la organización escolar argentina y de los métodos y procedimientos que emplea. Merecen, en su opinión, fundadas críticas. Concibe la escuela primaria que necesita el país, dividida en tres clases:*

1ª, jardín de infantes o sea, primer grado de escuelas; 2ª, elementales o segundo grado; 3ª, complementarias o tercer grado La primera clase será frecuentada por niños de tres años de edad hasta que cumplan los siete; a la segunda concurrirán alumnos de siete años hasta doce; la tercera será obligatoria para los que pasen de los doce años.

Resume su disertación en las siguientes conclusiones: 1ª, necesitamos organizar las escuelas o jardines de infantes, inspirándonos en el método de Froebel; 2ª, es necesario imprimir el sello que ha de caracterizar la escuela popular de niñas, abandonando el oropel de bo dados, declamación y música por la economía doméstica teórica y práctica; 3ª, debemos reorganizar la escuela primaria superior concretando la extensión de su programa de estudios a perfeccionar los conocimientos adquiridos en la escuela elemental y a ensanchar algunos otros de notoria utilidad en la vida social; 4º reformar la legislación escolar en el sentido de mejorar la condición actual del maestro, haciendo que éste goce plenamente de derechos que levanten su espíritu abatido y le aseguren un modesto porvenir para el día en que se inutilice.

Tercera sesión ordinaria

Día 13 de Abril

Preside el vicepresidente segundo señor Jacobo A. Varela. Se incorpora a la asamblea el doctor Telémaco Susini, como delegado de la Sociedad Italia Unita. Continúa la discusión del proyecto del señor Groussac. El señor Berra *toma la palabra, desde la tribuna en nombre de la Comisión de estudio del proyecto formada por el orador y los señores de Pena, Varela (L. V.), Ramírez y Vázquez Acevedo. La comisión acepta en su parte principal el proyecto pero cree oportunas algunas ampliaciones y sustituciones, que el orador funda extensamente en particular en lo concerniente a la estabilidad de la escuela y su emancipación de los vaivenes de la política y a la función de los inspectores y de las escuelas normales. Las ampliaciones propuestas, en forma de declaración del Congreso, son las siguientes:*

"1º Que el éxito de la educación común será tanto mayor cuanto menor sea la intervención que tenga en las escuelas el poder político. 2º Que el progreso de la enseñanza común y la regularidad de su administración requieren: a) que en los Estados confederados o en los estados o provincias que los forman, o en los estados regidos por constituciones unitarias, la administración de las escuelas públicas de sus respectivas dependencias sea desempeñada: a) por un consejo compuesto de personas conocedoras de los últimos progresos de la administración y ciencias escolares, que deberá tener la dirección general y exclusiva de las mencionadas escuelas, especialmente en lo que atañe a los métodos y programas y a las aptitudes y condiciones personales de los maestros; por comisiones de distrito encargadas de la adminis-

tración local; y por hábiles inspectores seccionales y permanentes que dependan del Consejo, cuyo principal cometido sea el de propender con su autoridad, con sus consejos y hasta con sus propias enseñanzas, a que los maestros conozcan y apliquen regulamente los métodos y a que observen los programas y las disposiciones vigentes. b) que no se expida título de maestro a ninguna persona sin que haya demostrado en exámenes teórico-prácticos que conoce, además de las materias que ha de enseñar, la ciencia y el arte de la pedagogía moderna, para cuyo efecto debe haber escuelas normales en que se enseñe especialmente las más adelantadas doctrinas, debiendo ser preferidos en igualdad de circunstancias sus alumnos, a los que no lo son, para el servicio de las escuelas. c) que se abra a los maestros el camino por el cual puedan llegar, por la fuerza de su saber y méritos personales, a los primeros puestos escolares, estableciéndose como uno de los medios conducentes la forma del concurso público para obtener el nombramiento de maestro en las escuelas. 3º que la ley debe propender a mejorar la condición actual del maestro asegurándole medios de cómoda subsistencia y poniéndolo a cubierto de las duras eventualidades de la suerte''.

Hace uso de la palabra el señor Santa Olalla *para rectificar las cifras de una estadística oficial mencionada por el señor Groussac: del año* 76 *al* 79 *no ha habido en la Provincia de Buenos Aires una disminución de* 172 *escuelas, sino, que, por lo contrario, han aumentado en cerca de un tercio.*

Habla el señor Otamendi *que se manifiesta de acuerdo con las opiniones del señor Berra, si bien cree pertinentes algunas observaciones. ''Las escuelas normales de la República Argentina han dado hasta ahora escasísimo resultado''. No ve inconveniente en confiar la dirección de una escuela pública a una persona que sin haber cursado en escuela normal demuestre poseer los conocimientos necesarios y aptitud para trasmitirlos. Los alumnos de escuelas normales no deben ser becados pues cursan estudios ''por interés de la beca y no porque tengan verdadera vocación por el preceptorado''; de aquí resulta que una tercera parte de los alumnos-maestros deja la carrera antes de terminarla y otra tercera parte la abandona después de unos cuatro años. La beca importa treinta pesos fuertes por mes y el sueldo de un ayudante de escuela pública, con seis horas de trabajo, es de veinticuatro pesos fuertes. Termina proponiendo un proyecto de resolución que pide: mejor remuneración para los maestros, ascensos en la carrera de maestro; admisión a examen de las personas que sin haber cursado en escuela normal, quieran ejercer la enseñanza, y que tanto los diplomados como los otros empiecen a ejercer su profesión en una escuela de última categoría.*

El doctor Luis Varela *toma la palabra en carácter de miembro de la comisión que informa sobre el proyecto del señor Groussac, y para completar la exposición hecha por otro miembro de la misma, el señor Berra. Recuerda que el autor del proyecto alarmaba a la asamblea con la disminución de escuelas y con la disminución de niños que asisten a las aulas. "Es preciso que el Congreso que ha sido sabio en su primera resolución, que ha empezado por proclamar que la garantía fundamental del éxito en la educación común es la independencia de la escuela, la vida propia en el sistema escolar, se convenza de que este mal que ha habido en la República, de que esta disminución de escuelas y de niños que asisten a las aulas se debe en gran parte a los últimos acontecimientos políticos". Es preciso establecer terminantemente "una especie de premisa, de principio para todos los pueblos de la tierra que han alcanzado esta institución que se llama vulgarmente educación común: el éxito de la educación común será tanto mayor cuanto menor sea la intervención que tenga en ella el Poder Político; es decir, separemos del Estado a la escuela y entreguémosla a la familia, que sirve de base al Municipio"... "Depender del poder político en materia de educación es casi equivalente a no existir". Es natural que en países del continente americano donde la guerra civil es una enfermedad endémica y a veces epidémica, que contagia a sus vecinos, los gobiernos sólo se preocupen de rodearse de elementos bélicos y no quieran perder fuerzas invirtiendo rentas en las escuelas... Insiste detenidamente en la conveniencia de confiar la dirección de la enseñanza primaria, no a la Nación, sino a cada uno de los Estados que la forman, como lo quiere la Constitución nacional que ha establecido como una de las tres condiciones indispensables para la existencia de un estado federal, la de asegurar la instrucción primaria en su territorio. No se quiere un centralismo para la instrucción primaria. "Deseamos que se hagan divisiones por Estados, por Provincias y entregamos entonces la dirección general en cada provincia, en cada Estado, en cada departamento, según la división del país a que haya de aplicarse esta declaración, a un consejo formado de personas competentes en materia pedagógica". El resto de su discurso explica el proyecto de la comisión reproducido más arriba.*

Ocupa la tribuna el señor B. T. Martínez. *Rectifica la información del señor Groussac sobre el estado de la instrucción en las provincias interiores. No ocurre lo mismo en las del litoral. Se refiere a la de Entre Ríos cuyos adelantos hace notar, numéricamente, en escuelas, alumnos, bibliotecas y órganos de la prensa. Habla de la acción que corresponde a los municipios en el establecimiento de escuelas y en el desarrollo de la*

educación. "No hemos establecido de una manera perfecta ni en política, ni en administración, ni en sistemas escolares, el gobierno de abajo arriba: aquella gran institución que destituía virreyes y a la que cupiera interesante y decisivo papel en la emancipación del continente sudamericano, se halla en algunas provincias argentinas pendiente de un decreto del poder ejecutivo. Esto ha venido a establecer en el pueblo una costumbre perniciosísima, la de no preocuparse del bien común, esperándolo todo hecho de los poderes públicos. Como consecuencia lógica los municipios siguieron a los pueblos y la educación primaria está de hecho librada a los gobiernos de provincia y estos gobiernos, si la sostienen, es pésima en general por la carencia de las dos materias primas: el dinero y los buenos maestros. "Refiérese luego a las becas para costear estudios normales y a la selección de los favorecidos con ellas, y concreta sus ideas en el proyecto que sigue: "Considerando que de la buena composición del personal docente depende, en parte, el éxito favorable de la educación común; que teniendo en adelante que reclutarse este personal entre los alumnos salientes de las escuelas normales, es de toda conveniencia practicar desde ya esta primera selección profesional y no admitir en dichos establecimientos sino a alumnos de antecedentes conocidos por sus dotes naturales para emprender la carrera del magisterio y por la carencia de recursos para dedicarse a sus expensas a los estudios que aquella carerra exige". Propone, por último, que las becas que costea el gobierno nacional en las escuelas normales sean distribuídas en proporción a la población escolar de cada provincia.

Se aprueba una moción del doctor Zeballos *para que, en vista de la extensión que adquieren los debates, no se permita más disertaciones escritas que las de los encargados de los temas propuestos, debiendo ser orales los discursos de los demás, quienes deberán presentar por escrito las conclusiones.*

Cuarta sesión ordinaria

Día 14 de Abril

Preside el doctor Onésimo Leguizamón. El señor Sastre, *después de proponer, sin resultado, que se levante la prohibición de discursos escritos dispuesta en la sesión anterior, pide que se admitan nuevas disertaciones sobre nuevos temas, entre ellos algunos que podrán ser dilucidados por señoras y señoritas preceptoras entre las cuales no se ha señalado ninguna disertante. El señor* Miguel Navarro Viola *lee este*

proyecto sobre "medios de contribuir a la estabilidad, mejora y ensanche de la educación común".

1º que un Consejo General de Educación administre directamente los fondos escolares. 2º que donde la centralización sea una necesidad cada uno de los miembros de los Consejos Generales mantenga comunicación constante con los presidentes de consejos de cada provincia o departamento y el Presidente del Consejo General con los Consejos de Educación de las otras naciones. 3º Que se reduzca a tres años la duración de los cursos normales, limitando los estudios de ciencias físico-matemáticas y poniendo como indispensables el de agricultura para las escuelas de niños y el de cortado y costura para las de niñas. 4º Que se acuerde la enseñanza normal con la obligación contraída a su ingreso por parte del alumno maestro de ejercer el magisterio en las escuelas comunes por el número de años que se crea necesario. 5º Que puedan optar al magisterio, aceptando esa misma condición: a) los que hayan salido aprobados de los estudios preparatorios hechos en los colegios nacionales, exigiéndoles únicamente un examen práctico; b) los que rindan examen como estudiantes libres por los programas de las escuelas normales modificados en la proposición tercera· todos, sin distinción de nacionalidad. 6º Que como un acto de tardía justicia respecto de los maestros actuales a la vez que como un estímulo en el presente para atraer a los que ejercen otras carreras a la del magisterio, se establezca: a) la inamovilidad del maestro, mientras dure su buena conducta, hasta la edad de 60 años; b) la escala de ascensos; c) la jubilación y, en su caso, pensión para viuda e hijos, d) el fomento de la reunión de maestros de cada capital o ciudad principal acordándoles local y biblioteca apropiados a sus conferencias; e) premios anuales en inscripciones en las cajas de ahorro escolares que deben crearse, por los mejores exámenes de las escuelas respectivas y por el mejor desempeño en las conferencias pedagógicas. 7º El establecimiento de tantos jardines de infantes o salas de asilo cuantos sean necesarios para todos los niños de la población desde la edad de cuatro años hasta la de siete. 8º La fundación de escuelas especiales para mendigos, sordomudos, ciegos e idiotas. 9º La fundación de una escuela y biblioteca moral en cada escuela y en cada cárcel y de una gran biblioteca circulante en cada capital o ciudad principal, con completa exención de derechos de correo. 10º La reducción de premios anuales de las escuelas comunes e inscripciones en las cajas de ahorro escolares 11º La adaptación inmediata para escuelas de todos los edificios inadecuados en que éstas existen. 12º El inmediato cambio de mobiliario escolar cuando sea atentatorio a la salud de los niños. 13º La abolición de libros de texto en las es-

cuelas infantiles y la introducción, en las elementales de simples prontuarios, conservándose únicamente en ambos los libros de lectura que deberán ser designados por el Consejo General de Educación cada tres años.

El autor del proyecto comenta a continuación cada uno de los incisos. Por ejemplo, refiriéndose a las condiciones higiénicas de los locales escolares de esta ciudad que había visitado como inspector, dice que apenas hay escuelas en que las piezas destinadas a estudio tengan más de medio metro por niño, aunque deben contar según los higienistas 1.25 a 1.50 que sobre una altura de 4 metros da de 5 a 6 metros cúbicos; los pisos deben ser de madera: aquí son de ladrillo y a veces de baldosas; casi no hay puertas sino de un solo lado; las paredes deben ser de color apagado: no hay una sola pieza que no esté blanqueada; la luz debe ser abundante: aquí escasea con frecuencia. No hay más de una letrina cuando debe haber una cada 25 alumnos: falta el agua. "Los bancos para dos o más niños están desterrados de todas partes, menos de nuestras escuelas en las que bancos para dos o tres sirven todavía, a mayor abundamiento para cuatro o cinco que en vez de sentados, quedan estibados en ellos"; además, los bancos no son de diversas medidas para adaptarse a los niños desde seis a catorce años. Refiriéndose a la abolición de los libros de texto que establece en el último inciso, dice que es una conquista de las escuelas alemanas.

En seguida el señor Agustín A. Alió, *en su nombre y en el de los congresales señores Francisco Alsina, S. M. Serrey y E. M. de Santa Olalla, presenta un proyecto de resolución por el que pide:*

1º Que se cree una Dirección Nacional de Instrucción Pública compuesta de un Director General y de Inspectores de Distrito, de un Consejo General y de Consejos de Distrito. 2º El Director General y los Inspectores de su dependencia escogidos entre las personas que por su competencia y servicios merezcan ocupar esos puestos, serán inmovibles durante su buena conducta. 3º Los consejos generales y de distrito serán cuerpos consultivos, bajo la presidencia del director general el primero y de los inspectores de distrito los segundos. 4º La dirección de las escuelas podrá obtenerla todo el que de cualquier modo justifique aptitud para enseñar. 5º Cuando haya varias personas que soliciten una misma escuela se le dará al que demuestre mayor competencia en un concurso de oposición. 6º Los instructores actuales y los que entren a la enseñanza en lo sucesivo, serán mantenidos en sus puestos durante su buena conducta. 7º Se formará un escalafón y los maestros ascenderán rigurosamente por orden de méritos y servicios hasta el empleo de Director general. 8º Se fijará un término para la jubilación de los maestros.

El proponente del proyecto lo funda en extenso discurso, frecuentemente aplaudido, sobre todo en la parte que se refiere a la inamovilidad y escalafón de los maestros. Termina formulando una moción, que es aceptada, para que se designe una comisión, que ha de estudiar todos los proyectos presentados, refundidos en uno y dictaminar en conjunto. El señor Bialet Massé pide la palabra; no se le concede por estar cerrado el debate; el señor Bialet Massé, dice que "protesta de semejante coacción y que se retira del Congreso".

Quinta sesión ordinaria
Día 15 de Abril

Preside el señor Jacobo A. Varela. Un telegrama del gobernador de Jujuy confirma el nombramiento del doctor Leandro N. Alem, como delegado al Congreso por esa provincia. Se pasa a la orden del día que es la lectura de la disertación del señor José M. Torres sobre reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar. Su autor la lee desde la tribuna.

Reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros

Por José M. Torres

Por mucha que sea la ilustración de las personas que sin preparación se ocupan en asuntos técnicos de la educación, proceden generalmente siguiendo los dictados del sentido común, sin embargo de ser una verdad irrefragable que el hombre no considera el sentido común como guía suficiente para el manejo de los asuntos importantes, sino cuando ignora los principios científicos de la acción.

Un hombre que no conozca la ciencia de la educación, fácilmente afirmará que a cualquier persona instruída le basta el sentido común para ser capaz de enseñar lo que ella sabe; pero si por ejemplo, ese hombre es marino, negará que el sentido común sea suficiente para dirigir el rumbo de un bajel. Conoce poco las dificultades del arte de educar, y cree que basta un saber limitado para superarlas; pero está familiarizado con los peligros y las dificultades de la navegación, y juzga correctamente que el conocimiento científico y la experiencia son indispensables para que un hombre llegue a ser navegante consumado.

El sentido común que suele suponerse suficiente para dirigir un asunto importante, ignorando que la acción competente presupone

saber especial y educación práctica, no es más que las nociones recibidas por la inteligencia en las oportunidades y fuentes de instrucción que ha tenido; pero como las capacidades de los hombres son diferentes, y las oportunidades de observar no son unas mismas para todos, diferente es tambien el sentido común a que cada uno se confía en los asuntos extraños a su profesión, reconociendo sin embargo en lo que tiene relación con ella lo absurdo de semejante confianza.

El instinto no guía al hombre como a los animales; y la razón no puede obrar, en muchos casos, sin ilustración extensa y amaestramiento laborioso. Un pueblo cuya educación es defectuosa, relativamente a sus derechos y deberes, ve en acción sus instituciones, y no puede hacer justicia a la sabiduría que las forma.

Muchos piensan que los maestros no necesitan saber más que los ramos del curso de estudios que se les encargue; y que cualquier persona, en este caso, puede dirigir un establecimiento de educación primaria o enseñar en él; lo cual equivale a creer que es posible educar al ser humano, sin conocer los principios y las reglas del arte de la educación.

En esta creencia, algunos hombres distinguidísimos por su cultura y extenso saber en materias más o menos extrañas al arte de educar, abogando por la libertad absoluta de enseñanza, ponen en parangón la función del publicista y la del orador, que deben ser libérrimas, con la del educador, que debe ser reglamentada.

Sin duda que los oradores y los escritores ilustrán a las personas que poseen cierto caudal de instrucción; pero el niño no adquiere la instrucción elemental, como medio de educación, si el educador no le conduce a formar cada idea, antes de darle la palabra que la representa. Nadie recibe educación intelectual, aprendiendo de memoria fórmulas, reglas, proposiciones abstractas, definiciones, clasificaciones y términos técnicos, que son palabras sin sentido, cuando no representan ideas previamente adquiridas por la acción mental del que aprende.

La instrucción elemental no se adquiere solamente por medio de libros y discursos; y los niños que por estos medios contraigan el hábito de apoyarse enteramente en la experiencia ajena sobre hechos y cosas, sin estudiar los mismos hechos y las mismas cosas bajo una dirección competente, carecerán de fuerza intelectual para el trabajo independiente.

Fácil es reconocer las verdades expresadas en frases como estas: —Los ciudadanos incultos, con tanto derecho a votar como los

educados, son instrumentos del fraude. El saber dicta siempre a la ignorancia, y no habrá seguridad para los derechos, mientras el pueblo no sea capaz de comprender las tendencias de las medidas que se le incita a sostener, y pueda juzgar si son verdaderas o falsas. La educación ha sido y será siempre el primero de los elementos necesarios para asegurar los beneficios de la libertad. Todo esto es indudable; pero la dificultad está en determinar cómo debe ser la educación, para asegurar la libertad. Nadie negará esta verdad: —Es necesario educar a los niños hasta en la senda que deben seguir. Pero la cuestión es esta: ¿Cuál es la senda que los niños deben seguir? ¿Cómo educarlos para que la sigan?

Para hallar la verdadera senda de la educación, debemos conocer la naturaleza humana, sus relaciones con Dios y con las instituciones sociales, y también las disposiciones naturales del niño, por que la educación bien dirigida implica marcha segura del individuo hacia sus destinos, ilustrado por el saber que le habilita para llenar sus deberes.

Para descubrir el mejor modo de educar, debemos tener la experiencia en la enseñanza de los niños, haber hecho un estudio especial de este asunto; pero mientras no son conocidas las cualidades de la inteligencia es imposible que la experiencia en la enseñanza sea provechosa, porque la vaguedad y la inconsistencia son inevitables en tanto que la práctica es puramente empírica como no puede menos de serlo la de la educación siempre que no tiene por base el conocimiento de la naturaleza humana.

Necesito ampliar estas ideas con una brevísima reseña de la teoría que sobre la función magistral profesa la escuela de los pedagogistas científicos; pues apoyado en doctrinas que han sido deducidas del estudio de la naturaleza humana propóngome demostrar, a las personas ilustradas que no han hecho un estudio especial de la educación como ciencia y como arte, que la tarea de la enseñanza no es tan fácil como creen los que sin preparación se declaran competentes para enseñar en las escuelas comunes.

El arte de la Educación, o la enseñanza, es la aplicación de los principios de la Ciencia de la Educación; envuelve todos los medios con que el maestro ejerce influencia sobre sus discípulos; y por lo tanto comprende la organización, la disciplina y los estudios escolares.

"Los principios científicos de la Educación ponen al niño ante el Maestro como un discípulo que hace adquisiciones físicas, morales e intelectuales, por sí, por el ejercicio de sus facultades innatas, por

su experiencia personal; y este hecho es el principio central del arte de educar, por que sirve de límite para definir, tanto las funciones del maestro, como la naturaleza de los asuntos en que las facultades del discípulo se han de ejercitar en la escuela".

"Si el discípulo ha de instruirse por su experiencia personal, tiene que ejercitar su inteligencia sobre objetos concretos, sobre hechos que le proveen de ideas; pues no puede instruirse por abstracciones, reglas, y definiciones envueltas por otros en palabras que no representan ideas de él".

Esta noción del arte de enseñar que tiene especialmente en vista la época en que el niño está bajo la dirección del Maestro, es susceptible de aplicación general, y aplícase con modificaciones indispensables a la instrucción propiamente dicha, que consiste en construir ordenadamente los conocimientos en la inteligencia, con un fin determinado.

"Si observamos la operación que llamamos instrucción, vemos que el Maestro y el discípulo se empeñan en conseguir un mismo objeto; pero sus relaciones con la ejecución de la tarea son diferentes. Como el objeto no puede realizarse sino por la acción intelectual del discípulo, es evidente que lo que él hace es la parte esencial de la obra. Esta parte esencial, la adquisición y asimilación de los conocimientos por la inteligencia, nadie puede hacerla sino el que aprende, puesto que el Maestro no puede substituir al discípulo en la acción de pensar, como no puede substituirlo en las acciones de comer, dormir, pasear, etc., etc.".

"Si, pues, las ideas se forman en la mente del que aprende, por actos que sólo él mismo puede ejecutar, llegamos a esta proposición general: *aprender es enseñarse así mismo*. Este principio psicológico es de importancia cardinal, porque, como vamos a ver, define la otra parte de la obra de la instrucción, la función del Maestro".

"Parece por lo dicho que la parte únicamente indispensable de esa obra, esto es, la acción intelectual por la cual se efectúa la adquisición de los conocimientos, es del discípulo; pero la experiencia del género humano demuestra que el discípulo no emprende espontáneamente su parte; ni la lleva a cabo con buen éxito, si intenta hacerla sólo; de lo cual resulta que si bien es cierto que sin el esfuerzo mental del discípulo no se efectúa la parte indispensable de la obra, lo es también que no se hace sin la acción e influencia del maestro; por consiguiente la parte concerniente al maestro es la de un guía o director de las operaciones por las cuales el discípulo aprende".

Como este examen de la correlación de enseñar y aprender supone

la competencia del discípulo para enseñarse a sí mismo, puede ser disputado teóricamente, importa, pues, añadir que los niños que el maestro comienza a dirigir han aprendido ya un gran número de cosas, el uso de sus sentidos y los elementos de la lengua materna, sin ayuda de ningún maestro de profesión; y que las facultades por cuyo uso ha hecho estas adquisiciones, son las mismas que debe emplear para sus adquisiciones ulteriores, cuando la acción e influencia de las circunstancias naturales estén substituídas por las del maestro.

Una ligera reseña de las operaciones de estas circunstancias naturales, que podemos llamar Naturaleza, servirá para indicar algunos a los medios por los cules el maestro debe ejercitar su acción.

¿Cómo enseña la Naturaleza?

Ella suministra conocimientos por lecciones sobre cosas y adiestra las facultades incitándolas a obrar; ha dado capacidad para la acción y desarrolla esta capacidad presentando ocasiones de ejercitarla; hace que su discípulo aprenda a obrar, obrando él mismo; no le da ninguna gramática de ver, oir, etc.; ni compendios abstractos; si se los diese, le detendría en el umbral del progreso; *acción y más acción* es su máxima, *cosas y más cosas* son los objetos de sus lecciones; adopta mucha repetición en su enseñanza, para que lo difícil se haga fácil por el hábito, que es una segunda naturaleza; en la práctica de la educación física, *usar los brazos es tener brazos* constituye una de sus máximas, y la observa análogamente respecto a la educación intelectual y moral: enseña pacíficamente y no interrumpe a cada paso con gritos de reprobación a su discípulo, aunque este yerre, sino que incitándolo a continuar en acción, e induciéndolo a pensar sobre lo que él hace, consigue que él mismo corrija sus errores, y así le hace provechosos para su instrucción hasta sus mayores desatinos; no interviene impacientemente para prevenir las consecuencias de las acciones de su discípulo, sino que le permite experimentarlas para que adquiera prudencia; le deja, por ejemplo, quemarse los dedos, para que aprenda una expresiva lección de Física y también la lección moral envuelta en el ministerio de la pena.

Tales son algunos de los caracteres distintivos de la enseñanza natural, y todos ellos están conformes con la proposición de que *aprender es enseñarse a sí mismo.*

Un análisis de la operación de enseñanza a sí mismo, basado en las observaciones y experiencias de los grandes maestros, cuidadosamente anotadas, comparadas y generalizadas en principios pedagógicos va suministrando las reglas del arte de enseñar; es decir que a medida

que las operaciones que el niño hace para aprender van siendo comprendidas, sugieren las que el maestro debe hacer en la enseñanza.

Indicado de un modo general el modelo que el maestro debe imitar, importa mucho añadir que esta imitación no puede ser acertada, si el maestro ignora en qué no ha de conseguir ese modelo.

"La naturaleza enseña dando a veces sus lecciones inconexamente; pues su designio principal parece ser adiestrar las facultades necesarias para la conservación de la especie, y subordina a esto la adquisición de los conocimientos. El maestro debe imitar la Naturaleza, ejercitando las facultades; pero con fines determinados ,respecto a los asuntos de instrucción".

"La enseñanza de la Naturaleza es a veces exacta, no por defecto de su método, sino por las imperfecciones hereditarias en sus discípulos. Si no ha dado originariamente un cerebro sano, ella no mejora su obra. Las impresiones recibidas por un cerebro débil se convierten en concepciones imperfectas, y la Naturaleza suele dejarlas así. Esto no obstante, es asunto del maestro esforzarse por mejorar el trabajo de ella, determinar la falta original y enmendarla por ejercicios eficaces".

"La Naturaleza enseña fatigando con frecuencia. Ella da miles de ejercicios para adiestrar varias facultades; y continúa dándolos cuando ese designio se ha realizado. El maestro debe imitarla en la frecuente repetición de sus lecciones; pero cesar cuando ha conseguido su objeto".

"La Naturaleza no asegura los resultados de sus lecciones con mira directa al adelanto intelectual y moral. Ella desenvuelve varias facultades hasta cierto punto y con ciertos fines; pero no las impele al adelanto más allá de ese punto ni las ejercita en objetos que no tienen conexión con los instintos y las necesidades animales. El maestro debe imitar la Naturaleza, consiguiendo esos resultados para sus discípulos; pero ha de ir más allá, para asegurar esos resultados como medio de llegar a un punto más elevado de poder y saber".

"La Naturaleza es inexorable en su disciplina; no toma en cuenta ninguna circunstancia atenuante; no sólo castiga al trasgresor por sus faltas, sino que suele hacerle sufrir las faltas de otros; lo envuelve en las consecuencias de sus acciones, y frecuentemente no da oportunidad al arrepentimiento. El maestro, permitiendo que su discípulo experimente las consecuencias de sus accions, debe prevenir los efectos ruinosos, darle la ocasión para que se arrepienta, amar al trasgresor castigándole por su falta y aceptar las circunstancias atenuantes".

"Así mientras la enseñanza de la Naturaleza es en general el modelo de la del maestro, requiere adaptación, extensión y corrección, a

fin de hacer el mejor uso de ella. *El arte mejora a la Naturaleza.* Este proverbio se aplica al arte de educar, y es una verdad que Pestalozzi, espécimen admirable de la enseñanza natural, discípulo sobresaliente de la escuela de la naturaleza no apreció bastante''.

La operación por la cual la inteligencia adquiere poder y saber es un procedimiento de la educación, que el discípulo emplea por sí mismo; y el maestro debe conocer esa operación que le sugiere lo que le concierne hacer. Pero es necesario tener presente que el buen éxito de la educación, depende mucho de los recursos de la ciencia del maestro; pues ocurren dificultades imprevistas que nacen de las cualidades personales de los discípulos, y que para su tratamiento demandan mucha habilidad y gran valor moral. En todo esto se funda la importancia de la educación de los maestros, porque en el multiforme poder para aplicar los principios consiste la diferencia entre el maestro educado y el maestro rutinario.

Creo que basta este ligero bosquejo de la función magistral, para comprender que sin conocer el arte de educar, no es posible enseñar debidamente ni aún a leer y a escribir. En efecto el maestro que enseñando a leer dirige primero la observación del niño a objetos tenidos a la vista para que forme ideas, y enseguida a las palabras representantes de las mismas ideas; que lo induce a comparar las palabras para que observe en qué respecto son semejantes o diferentes; a analizar después cada palabra para distinguir después sus elementos; a referir después las nuevas adquisiciones a las ya hechas, para que descubra por sí mismo cuanto le sea posible descubrir por observación, inducción y reflexión; a no procurarse ningún auxilio sino en lo puramente convencional; en otros términos, a enseñarse a sí mismo a leer, por el ejercicio de su propia inteligencia, ese maestro, mientras incita al niño a que aprenda a leer, está haciendo mucho más que esto, está enseñando al niño usar de su inteligencia, a observar, a investigar, a pensar.

Evidente es pues, que cualquiera no puede enseñar ni aún la lectura como ejercicio intelectual y por consecuencia como una parte de la educación, esto es, como para que cuanto el maestro hace y lo que inducido por él hace el discípulo, sean medios eficaces para desarrollar y cultivar las facultades infantiles.

Cuando el niño ingresa en la escuela común, ha sido discípulo de la grande escuela cuya maestra es la Naturaleza, donde la observación, la percepción y la experiencia, obrando como agentes de la instrucción por medio de los sentidos, le han enseñado lo que él sabe cuando la educación metódica comienza a ser complementaria de la natural. ¿Pue-

de entonces ser indiferente que el maestro conozca los procedimientos, y penetre en el espíritu de la enseñanza recibida por el niño, en esa primera escuela? ¿No es verdad que la carencia de esta condición será dañosa para el discípulo?

El maestro que posee este conocimiento lo aplica en cada una de sus lecciones; sabe que su método es correcto, porque se basa en la Naturaleza; sabe también que tal método es mejor que el de la Naturaleza, porque reemplaza la acción inconstante y vaga, con la ordenada, en vista de un fin determinado; pero el maestro que no tiene ningún conocimiento del método natural, y no puede por consiguiente penetrar en el espíritu de la Naturaleza, idea a su modo un método que nada tiene de común con aquel, y que produce el deplorable resultado de adormecer esa curiosidad, esa actividad que el niño muestra naturalmente para aprender; pues lo convierte en una máquina intelectual, en un recipiente pasivo de conocimientos, en cuya adquisición no ha tenido parte: y en verdad que tal maestro ni aún sospecha que casi siempre es obra suya, la torpeza, la estupidez, y la repugnancia que muchos de sus discípulos muestran en su aprendizaje.

La idoneidad para el ejercicio de la enseñanza no se adquiere estudiando solamente las materias que se han de enseñar. Un hombre puede leer familiarmente la Mecánica Celeste de Laplace, y no saber enseñar la tabla del multiplicar; puede leer el sánscrito y no saber enseñar a un niño el alfabeto de su lengua materna. Asentir a los diferentes pasos de la dialéctica de Sócrates y concebir al fin la irresistible conclusión, no es lo mismo que mientras estamos viendo la verdad, construir los pasos que conducirán a otras personas a descubrirla. Por consiguiente, no porque una persona conozca a fondo las materias que se propone enseñar puede enseñarlas. La eficacia de la tarea docente dependerá principalmente del conocimiento de las condiciones del problema que el maestro debe resolver. Este problema consiste en guiar al discípulo, para que ejecute ordenadamente la acción de aprender; y es evidente que el maestro puede saber las materias que ha de enseñar, y no conocer los mejores medios de conseguir que su discípulo, llegue a saberlas también, lo cual es el supuesto fin de toda enseñanza. Sin duda que un conocimiento exacto de las materias y cierto tino natural pueden sugerir en algunos casos la habilidad más necesaria; pero aun así es incuestionable que saber cualquier materia es cosa muy diferente de saberla enseñar.

Hay, pues, un error envuelto en la conjetura improbable con que no rara vez se arguye que el ejercicio de la enseñanza debe ser completamente libre; que la elección de cualquiera que se crea capaz de

enseñar es suficiente título de maestro y que al público y particularmente a los padres de familia, concierne juzgar si los maestros son idóneos. Según esta teoría, que es la del libre tráfico, la enseñanza ha de estar considerada como una mercancía que cada cual puede ofrecer libremente, siendo negocio del comprador cuidar de que no se le engañe en el contrato; pero preciso es reconocer que el estado del mercado y la frecuente inferioridad de la mercancía invalidan la supuesta competencia de los compradores para estimar correctamente la calidad del artículo y que se hace gran perjuicio a las partes más interesadas, a los hijos de los compradores, mientras ese aventurado tráfico prosigue.

En cuanto a la proposición de que la elección de cualquiera que se crea capaz de enseñar es suficiente título de idoneidad, ¿puede admitirse ni por un momento que sólo la voluntad de una persona que se imagine poder desempeñar un cargo, constituye bastante garantía de idoneidad especialmente en un campo de acción como el de la educación pública, donde los más caros intereses de la sociedad están comprometidos? ¿Es acaso menos dañoso para la sociedad el empirismo en la profesión de la enseñanza que el empirismo en las profesiones para cuyo ejercicio se exije acreditar idoneidad? Si es razonable que solamente quien haya recibido educación especial y diploma pueda, por ejemplo, ejecutar operaciones quirúrgicas o disciplinar y dirigir fuerzas militares, lo será que cualquiera, sin ninguna preparación, pueda ejecutar con las inteligencias de los niños un gran número de operaciones y encargarse de dirigir las fuerzas morales e intelectuales?

No exigir pruebas de idoneidad a las personas que quieran dedicarse al Magisterio, no es consagrar la verdadera libertad de enseñar, sino someter la enseñanza al dominio del empirismo que vicia las inteligencias, las voluntades y los sentimientos de los niños, dificultando que las nuevas generaciones se preparen para el mejor cumplimiento de los deberes de la vida.

Por todas estas razones, reputa necesario que se reglamente el ejercicio de la enseñanza, como lo han reglamentado todas las naciones que tienen su educación en altos grados de prosperidad.

Aunque la Constitución nacional no dispusiese que el ejercicio de nuestros derechos civiles sea conforme a las leyes que lo reglamenten, las opiniones individuales que se pronuncian contra todo proyecto de ley reglamentaria del derecho de enseñar, no podrían prevalecer como concepciones superiores a las que sobre la libertad de enseñanza se han formado en las inteligencias de los más eminentes estadistas de los países que se han dado intituciones libres.

La extensión a que debo limitar esta disertación no me permite

citar las leyes que en las naciones más educadas exigen requisitos en toda persona que quiera dedicarse a la enseñanza, y las resoluciones con que las autoridades escolares superiores ponen esas leyes en vigor.

En la República Argentina, la razón del mencionado precepto constitucional es obvia, porque consentir que cualquier persona ejerza sin preparación el magisterio, es un hecho incompatible con el del ser la enseñanza un arte cuyo ejercicio presupone una educación especial, y por lo mismo cuantas disposiciones se dicten para establecer un sistema de educación pública serán de poco efecto, sino se reglamenta el ejercicio del derecho de enseñar.

Donde la ley no exige a los maestros instrucción, educación práctica y diploma o certificado de idoneidad, y donde por consiguiente cualquier persona puede dedicarse al magisterio, sin saber en qué consiste la enseñanza, sin conocer los métodos de la educación como arte, sin tener ninguna familiaridad con los principios de la Educación como ciencia, sin haber estudiado lo que han dicho y hecho los educadores más eminentes, no existe la profesión de la enseñanza.

La ciencia y la experiencia de las naciones que han sabido elevar a un alto grado de perfeccionamiento sus instituciones escolares, han demostrado la necesidad de que a todo aspirante a la profesión de la enseñanza se le exija, primero, evidenciar que tiene el carácter adecuado para cultivar en los niños las cualidades esenciales de toda vida virtuosa, y segundo, rendir exámenes, para acreditar también su idoneidad. Siendo el objeto de estas pruebas proteger los intereses morales, intelectuales y materiales de la educación pública, la ley debe prohibir que quien carezca de diploma o de certificado de aptitud tenga a su cargo una escuela o enseñe en ella. El maestro es quien hace la escuela, y la sociedad no percibirá la benéfica influencia de la educación hasta que tenga una clase bastante numeros de educadores competentes .

La existencia de las escuelas normales está justificada, porque estos institutos son los mejores manantiales de fuerza docente para las escuelas comunes. Hay tanta sinrazón en negar que los maestros educados en las escuelas normales son los mejores, como la habría en negar que los médicos educados en las escuelas de Medicina, o los legistas educados en las escuelas de Jurisprudencia son los mejores. Consideradas como medios de preparación para vocaciones especiales, las escuelas de Medicina o de Derecho, como las demás escuelas profesionales, no están más adentro de los dominios de la Instrucción Pública que las escuelas normales.

Justificada está también la existencia de las escuelas normales por

ser muy considerable la escasez de maestros idóneos. En la hipótesis probable de que la República Argentina tiene actualmente 2 y 1|2 millones de habitantes, que un quinto de ellos se componen de niños en edad de recibir la educación primaria y que por término medio, calculado teniendo en cuenta la poca densidad de la población rural, es necesario un maestro para cada 40 discípulos, el país debe emplear 12.500 maestros para difundir la educación común; pero como no cuenta ni aun 4.000 en el censo de todas las escuelas, y no todos ellos son competentes, resulta que en la fuerza docente de la República hay una enorme deficiencia que viene aumentándose con el rápido crecimiento de la población, y que las Escuelas Normales no alcanzarán a llenar.

Mas aunque las escuelas Normales no puedan formar todos los maestros que la República necesita, estos establecimientos producen una suma de fuerza docente que puede aumentarse en ellos mismos y reproducirse en las escuelas organizadas por el sistema que los norteamericanos llaman *escuelas graduadas unidas.*

Uno de los indicios más seguros de nuestro progreso social será la elevación del arte de enseñar a la condición de las profesiones para cuyo ejercicio se exige saber, educación especial y diploma.

Pero no bastará reglamentar el ejercicio de la enseñanza; es necesario también proveer al mejoramiento moral e intelectual de los maestros, no sólo como medio el más eficaz de perfeccionar las escuelas, sino también como aliciente para que muchas personas bastante educadas e instruídas soliciten de las comisiones examinadoras de maestros autorización para enseñar en las escuelas. El país necesita urgentemente quintuplicar el número de maestros que actualmente cuenta en sus escuelas comunes y adoptar medios eficaces para que el cuerpo docente se desarrolle en condiciones favorables al progreso y difusión de la cultura general.

Los Poderes Públicos de la Nación reconocieron hace doce años, que uno de los medios mejores para asegurar la educación común es formar maestros que comprendan su misión y sean capaces de llenarla con celo, inteligencia y perseverancia; pero no pudiendo nuestras escuelas normales por si solas, como tampoco pueden todavía las de ningún otro país, educar maestras en número suficiente para difundir la educación popular, es indispensable utilizar bien la fuerza docente que estos institutos producen, y emplear en las escuelas comunes a toda persona que, sin embargo de no poseer diploma de maestro normal, acredite su idoneidad para enseñar.

La República Argentina necesitaba repeler la barbarie del desier-

to, y ha conseguido, mediante el inteligente y denodado esfuerzo de su ejército de línea, reducirla a comarcas relativamente estrechas; pero necesita urgentemente reducir también a límites estrechos los elementos bárbaros de la sociedad —que son el ocio y la ignorancia con su séquito de crímenes — mediante el inteligente y perseverante esfuerzo de un ejército de maestros que sepan enseñar, educando la naturaleza moral de los niños, a fin de que las escuelas sirvan eficazmente al objeto de prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad. (*El orador es aplaudido, como lo ha sido también diversas veces en el transcurso de su lectura*).

PROYECTO DE RESOLUCION

1º Que el ejercicio de derecho de enseñar sea regido: a) por la ley de la Nación, que prohiba enseñar en cualquier escuela a toda persona que no posea diploma expedido por una escuela normal, o que no haya obtenido certificado de aptitud, previo examen ante una comisión de funcionarios escolares; y b) por leyes provinciales que especifiquen las condiciones de los aspirantes a dicho certificado, y establezcan reglamentos y programas para los exámenes.

2º Que el trabajo de probar la idoneidad de los aspirantes al certificado de aptitud para enseñar, esté a cargo de personas expertas en la profesión, que funcionen también como inspectores bajo la autoridad escolar superior de la Provincia.

3º Que los certificados expedidos mediante exámenes, a las personas que no hayan adquirido suficiente experiencia practicada en la enseñanza, tengan el carácter de provisorios, y mientras tales maestros no consigan poseer un buen grado de idoneidad, evidenciada por trabajos prósperos en las escuelas, se les examine frecuentemente, limitando la validez de los certificados a breves períodos de tiempo, y haciéndola vitalicia, luego que la idoneidad haya sido completamente probada.

4º Que los diplomas dados por las Escuelas Normales y visados por el señor Ministro de Instrucción Pública de la Nación habiliten a sus poseedores para obtener empleos en las escuelos nacionales o provinciales; pero que los certificados de aptitud para enseñar solamente autoricen para ejercer la profesión en las escuelas de la provincia en que hayan sido dados.

5º — Que para la provisión de los empleos escolares sean preferidos en cada Provincia los maestros y profesores que hayan sido educados para ella en las escuelas normales.

6º — Que para el nombramiento de todo maestro principiante en el ejercicio de la profesión, se observe las reglas siguientes: a) si el maestro es recién graduado de una escuela Normal, se deberá pedir a la dirección de ella un informe sobre las cualidades profesionales del candidato, a fin de conferirle la escuela, o grado de enseñanza en que pueda prestar mejores servicios; b) si el maestro ha obtenido recientemente certificado de aptitud, deberá ser destinado a enseñar en una clase intermedia de escuela graduada; y c) si el maestro ha tenido con certificado temporario algún cargo docente, en otro distrito de la Provincia, se deberá pedir a la correspondiente autoridad escolar local, contestación a las preguntas como estas: ¿Tiene buen carácter moral? ¿Es apto para el manejo de una escuela de (tantos) niños? ¿Ha cumplido sus deberes, con celo, exactitud y fidelidad? ¿Ha mantenido buena disciplina, sin severidad indebida? ¿Ha ejercido influencia saludable sobre los niños y sus padres? ¿Se le considera persona atenta y urbana?

7º Que ningún maestro sea destituído de su empleo sin ser oído de la autoridad superior de la Provincia, si él entabla recurso de apelación; y que siempre que un maestro presente claramente prueba de haber sido tratado injustamente por los funcionarios escolares locales en el desempeño de sus deberes bajo la ley de escuelas, sea completamente investigado el caso, y dictada una resolución inapelable.

8º Que el personal docente de las escuelas normales se componga exclusivamente de profesores y maestros normales.

9º Que cada Provincia, y la Capital sostengan, con el concurso de la Nación, un número de becas igual al de los alumnos necesarios en las escuelas normales, para el nombramiento anual de nuevos maestros y maestras, contando entre estos las personas que sin haberse educado en esos institutos, obtengan certificados de aptitud para enseñar.

10º Que mientras las escuelas normales no produzcan suficiente número de maestros y maestras, toda escuela graduada cuya dirección esté a cargo de un profesor normal con tres o más maestros, tenga, en calidad de ayudante, alumnos-maestros becados por la Nación, en número que no exceda de seis, pobres de fortuna, pero ricos de inteligencia y moralidad; elegidos entre los discípulos de la clase superior de la misma escuela, que tengan no menos de 16 años de edad y que se comprometan, con el asentimiento de sus padres o tutores, a servir durante algunos años los empleos escolares que se les confiera, luego que hayan adquirido suficiente instrucción, aprendido la teoría y la práctica de la enseñanza, mediante exámenes ante la competente comisión de funcionarios escolares.

11º Que se provea al mejoramiento intelectual y moral de los maestros, asegurando a todas las escuelas una inspección inteligente y completa; prescribiendo que cada inspector reuna en tiempo de vacaciones a los maestros que tenga bajo su vigilancia, y celebre con ellos conferencias sobre la moral de la profesión, y sobre métodos de enseñanza, disciplina y manejo de las escuelas.

12º Que se provea también al mejoramiento de la condición material de los maestros, asegurándoles los medios legítimos para que puedan vivir en modesta pero decorosa medianía, pues el ánimo siempre apacible y aun jovial, con que estos funcionarios deben desempeñar sus difíciles tareas docentes, no es compatible con el malestar ocasionado por la insuficiencia de recursos para satisfacer las necesidades primeras de la vida.

13º Que al dictar las disposiciones relativas al modo de hacer el nombramiento de los maestros para proveer los diversos empleos escolares, y a la fijación de su sueldo, se tenga en vista la más larga duración posible del servicio por unas mismas personas procurando así también el mejoramiento del Magisterio, que es la base más segura del progreso de la educación pública.

Sexta sesión ordinaria
Día 17 de Abril

Preside el doctor Onésimo Leguizamón. Se trata la admisión de dos delegados; se lee un telegrama de felicitación del Presidente de la República y del Ministro de J. e Instrucción Pública, y el señor Santa Olalla *lee su disertación: "¿Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas?" Se trata de un trabajo minucioso y extenso, dividido en numerosos capítulos. a los que precede una serie de consideraciones de índole filosófica e histórica. El proyecto que sigue concentra la orientación práctica de las ideas de esa disertación y los puntos tratados.*

1º *Creación de escuelas.* Considerando: I, que para difundir la educación en las campañas se requiere, como primera medida, crear escuelas de diferentes categorías, extendiendo su número hasta satisfacer las necesidades requeridas para alcanzar a dar la enseñanza primaria a todos los habitantes que carezcan de ella. II, que para llenar dichos fines se presentan dos modos: o sacar a los niños del hogar paterno, trasladándolos a internados, a semejanza de los Asilos que existen al Sur de la Provincia de Buenos Aires (en Pila, Castelli y Tordillo) donde

permanezcan los educandos desde la edad de 7 hasta la de 12 años; o llevándoles la instrucción a todos los rincones de la República por medio de escuelas ambulantes; el Congreso acepta: 1º La creación de ambas clases de establecimientos, con la modificación que aconseja la experiencia con respecto a los internados, que éstos sean especiales para cada sexo, siendo todo establecimiento de nueva creación costeado con fondos comunes, sin rechazar por esto los auxilios que quieran acordarles los Gobierno Nacional y Provincial, las Municipalidades, Sociedades protectoras y los particulares, como también la cooperación de los padres de familia que tengan en ellos sus hijos, y quieran contribuir por cualquier medio al sostenimiento de dichos internados. 2º Que aparte de las escuelas comunes de curso anuo que sea necesario crear en los centros de población, las escuelas ambulantes serán de medio curso (6 meses), desde 1º de Mayo hasta fines de Octubre, debiendo ser dichas escuelas alternas, esto es: tres días en la semana para varones, y los otros tres días alternos, para niñas, no excediendo la duración de la enseñanza cotidiana de 4 horas diarias. 3º Que como complemento de la enseñanza de los niños, se erijan, con los mismos elementos escolares, las escuelas de adultos para instruir simultáneamente a los hijos y a los padres, sin distinción de sexo, pudiendo estos últimos recibir su enseñanza diariamente a la hora de siesta. Los domingos se destinarán para darles conferencias tendientes a instruir, especialmente a los varones, en los derechos y deberes del ciudadano, y preceptos morales, tratando de separarlos de los vicios que enjendra la ignorancia y la falta de trato común con las personas educadas.

La instrucción de adultos se hará extensiva a las reducciones de indios en las Provincias donde éstas existieren. Se solicitará al mismo tiempo del Excmo. Gobierno Nacional la creación de escuelas obligatorias en todos los cuarteles y campamentos donde haya fuerzas militares, tanto para hacer del soldado un guardián inteligente de la patria, cuanto para devolverle a su hogar, después de terminado el plazo del servicio, en aptitud de ejercer las funciones de ciudadanos conscientes.

2º *Provisión de maestros.* — Considerando que para proveer inmediatamente de maestros a todas las escuelas de nueva creación, se requiere que a más de ser éstos más que medianamente instruídos, tengan la preparación pedagógica conveniente, a fin de no perder el fruto que corresponda a los sacrificios de tiempo y dinero que deben hacerse para alcanzar tan loables fines; el Congreso conviene: En que se haga un llamamiento tanto en el país como en el extranjero a todos los que quieran dirigir escuelas, debiendo ser previamente sometidos a concurso de oposición, bajo un programa especial que determine las pruebas

orales y escritas del examen pericial, y a los que sean declarados aptos, se les libre el correspondiente diploma, como título necesario para obtener colocación. Los sueldos de los maestros ambulantes no bajarán de 100 pesos fuertes. Además, se rodeará a esta clase de maestros del mayor prestigio posible dando la mayor importancia al empleo de maestro ambulante; debiendo ser éstos preferidos para llenar las vacantes en las escuelas urbanas y para sub-inspectores de Distritos.

3º *Construcción de edificios para escuelas.* — Considerando que a falta de capitales disponibles, puede hacerse con ventaja uso del crédito, dentro o fuera del país, como mejor convenga, para procurarse los fondos necesarios al efecto de construir edificios para escuelas; el Congreso reconoce: La conveniencia de contraer un empréstito con dicho fin, procurando obtener la mayor ventaja posible en la negociación. El servicio de la deuda podrá hacerse holgadamente con el importe de los alquileres que debería abonarse por casas inadecuadas a dicho objeto.

4º *Inspección de Escuelas.* — Considerando que siendo la inspección la llave maestra para mantener y perfeccionar la enseñanza, sin cuya fiscalización serían en su mayor parte estériles todos los sacrificios que exige el vasto plan de la educación nacional para toda la República, y no alcanzando el número de inspectores generales a llenar los fines que aquella se propone, por la ineficacia de las visitas hechas a largos intervalos; el Congreso reconoce: La necesidad de crear el empleo de sub-inspectores de Distritos Escolares, los que deberán vigilar constantemente las escuelas de sus respectivos Distritos o Partidos. Estos funcionarios, en relación directa con los Inspectores Generales, organizarán un plan de inspección eficaz que perfeccione al mismo tiempo la estadística escolar. El empleo de sub-inspector de distrito no deberá ser desempeñado sino por maestros de grado elemental, por lo menos, que cuenten como mínimo, dos años de servicio en las Escuelas Comunes del País, siendo como uno de ellos, un curso en las escuelas ambulantes. Los sub-inspectores de Distrito no ganarán menos de 100 pesos fuertes mensuales, desempeñando a la vez el cargo de Secretario del Consejo Escolar en los Distritos donde estuviese organizado el poder escolar independiente; y en este caso la mitad del sueldo del sub-inspector deberá pagarse de los fondos propios del Distrito, y la otra mitad del fondo común. Los mismos sub-inspectores serán los censistas natos del Distrito o Partido de su jurisdicción, debiendo ser remunerados separadamente por los gastos que exija la remuneración de cada censo. Los Inspectores, a su paso, en cada visita general, darán en todos los distritos de su jurisdicción, conferencias pedagógicas a los

preceptores reunidos de cada pueblo o centros de población de un mismo Distrito o Partido.

5º *Propaganda necesaria para despertar el espíritu público.* — Considerando que no es suficiente para despertar el estímulo por la educación (atendida la costumbre inveterada de vivir en la ignorancia la gente rústica de nuestras campañas, y la falta de voluntad consiguiente para prestarse a aprender), aunque se tengan todos los medios educativos, "sin contar principalmente con el apoyo de la opinión pública", a fin de arraigar el sentimiento de la instrución en el espíritu del pueblo argentino, como medida salvadora; el Congreso cree: Que debe procederse sin pérdida de tiempo a adoptarse un sistema eficaz de propaganda en toda la República, para lo cual se tomarán las medidas siguientes: 1º Se procederá inmediatamente a constituir una Sociedad de Fomento de Educación Nacional, a semejanza de las que existen en varios estados de Europa, con el título de Liga de la Enseñanza, cuyo lema es: "Guerra a la ignorancia" (tales como existen en Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, Holanda, Suiza, España e Italia) en las que se muestran como uno de los miembros más solícitos, los soberanos de los Estados monárquicos. Para realizar con éxito esta gran Sociedad Nacional en toda la República, se solicitará primeramente la cooperación oficial del Sr. Ministro de Instrucción Pública de la Nación, para que dicho señor invite a los señores gobernadores de Provincia, y éstos a su vez a las Municipalidades respectivas, a fin de que éstas convoquen al pueblo en un día dado, proponiendo la formación en cada localidad de la mencionada Asociación, que deberá estar representada por delegaciones hasta en el más lejano rincón de la República, procurando interesar a todos los habitantes que quieran formar parte de ella, sin distinción de sexo. El Comité Central o Junta General tendrá su asiento en la Capital de la Nación, la que estará representada en cada cabecera de Provincia por una Junta Provincial, con jurisdicción sobre los demás Comités o Juntas Delegadas en que esté ramificada cada Provincia; y para facilitar la mayor inteligencia en todas las secciones de la Sociedad, la Junta Directiva General tendrá un órgano oficial de publicidad, que se distribuirá por todas las ramificaciones de la Sociedad. Esta publicación de gran trascendencia para facilitar la realización de los altos fines de la Sociedad, será costeada por suscripción de los mismos socios. 2º Se solicitará igualmente de las Honorables Cámaras Nacionales que se dicte una Ley acordando una gran Fiesta Nacional, a semejanza de las que se celebran anualmente en los días 25 de Mayo y 9 de Julio, cuya tercera fiesta patria, en honor a la memoria del gran promotor de la educación, D. Bernardino Rivadavia, podrá

celebrarse cada año en un día del mes de Septiembre, bajo el título de Fiesta de la Educación Nacional. En ese día solemne se hará en cada localidad una gran parada de los niños de todas las escuelas del pueblo o distrito, verificándose con toda solemnidad la repartición de premios en un lugar público, a los alumnos que lo hayan merecido. En ese gran día se discernirán premios especiales para recompensar la virtud, haciendo públicos los rasgos notables de abnegación de los niños que más se hayan distinguido por su piedad filial o por otros hechos extraordinarios, los que serán premiados por la Sociedad de Fomento de Educación. También se hará en ese mismo día la exposición local de los trabajos escolares de niños y niñas, en la que figurarán las obras de Educación publicadas en el mismo año, así como los nuevos aparatos y cualesquier otros inventos para facilitar la enseñanza. 3º Se solicitará de la misma manera el poderoso auxilio de la prensa periódica, para que se destine en cada diario o periódico que se publique en toda la República, una Sección permanente de Educación, dedicando en favor del pueblo una columna del periódico para tratar exclusivamente cuestiones de enseñanza admitiendo las refutaciones a que dieren lugar, siempre que tengan un interés público, y estén redactadas dentro de los límites del decoro, a fin de dar a la instrución pública el mayor impulso posible.

6ª *Propagación de la instrucción por las bibliotecas populares.* — Considerando que la enseñanza de la lectura sin el complemento necesario — el libro — (que es el objeto sobre el cual debe recaer dicho conocimiento fundamental), es hacer la obra incompleta, sin alcanzar a llenar los fines, después de haber hecho inútilmente grandes sacrificios de tiempo y de dinero; el Congreso aprueba: La difusión de bibliotecas limitadas por toda la campaña, y especialmente en las escuelas de adultos, haciéndose lo posible para que penetren los libros y periódicos por todos los rincones de la República.

7ª *Propagación de los conferencias públicas.* — Considerando la influencia que ejerce en el ánimo del pueblo la palabra persuasiva de los hombres bien intencionados que saben convencer a las masas, siempre dispuestas a recibir impresiones saludables; el Congreso aprueba: Y ruega a los bienhechores de la humanidad, que se dignen dar lo más a menudo posible, en todos los pueblos, villas o centros menores de población, conferencias o lecturas populares, tendientes a esclarecer las facultades conceptivas y mantener vivo el espíritu público, que tantos beneficios ha de producir, haciendo más breve y eficaz la educación del pueblo.

8ª *Comisión permanente del Congreso Pedagógico.* — Consideran-

do la conveniencia que ofrece a la prosecución de nuestros propósitos que este Congreso no sea disuelto de una manera absoluta en razón a su naturaleza especial; el Congreso acuerda: Que, antes de determinar la clausura, se nombre una comisión permanente del mismo, compuesta de dos o más miembros de cada Provincia, quienes, a pesar de las distancias que los separen, mantengan vivos los lazos, que deben conservarnos unidos, respondiendo al símbolo emblemático del escudo de armas de la Nación''.

Se aprueba una moción en el sentido de que todo proyecto leído ante el Congreso y los que se presenten como enmiendas o agregados del mismo, pasen a estudio de una comisión nombrada en cada caso por el presidente. Poco antes se ha rechazado otra moción que proponía que el Congreso se dividiera en tantas secciones como materias hubiese que tratar para que cada una de esas secciones discutiese un tema de su especialidad y presentare dictamen a la asamblea general. Se rechaza esta moción por el fundamento de que en cada fracción del Congreso se reproducirán las largas discusiones de que es víctima el Congreso mismo ''por ser un axioma comprobado que en la raza latina los debates entre más de tres personas son interminables. ''El señor Van Gelderen declara que ha visto con sentimiento que el Congreso Pedagógico ha marchado tan descarrilado desde sus primeros pasos, que apenas ha conseguido, después de diez días de discusiones formular una sola proposición que al fin no encierra ninguna novedad. Agrega que el objeto de los Congresos Pedagógicos no es reunirse para oír largas disertaciones y discutir proyectos legislativos, sino para sancionar, o, más bien, para elevar a dogmas aquellas verdades pedagógicas reconocidas por la ciencia y, sobre todo, por la experiencia.

Séptima sesión ordinaria
Día 18 de Abril

En esta sesión, presidida por el señor Jacobo A. Varela, se admiten dos nuevos miembros, el canónigo Piñero, por Santiago del Estero y D. Gregorio Gallardo, por la Municipalidad de Navarro, y luego Don Marcos Sastre presenta un proyecto sobre creación de escuelas preparatorias, *que no puede fundar, aunque se dispone a hacerlo y lo cree indispensable, porque en virtud de una resolución anterior del*

Congreso los autores deben limitarse a leer las conclusiones de su trabajo. El proyecto es el siguiente:

"En tanto que la ley no organice la enseñanza primaria y no haya el número necesario de maestros para desempeñarla, el Congreso Pedagógico opina que el Poder Ejecutivo de la Nación, llenaría prontamente la imperiosa necesidad de proporcionar la primera instrucción a todos los niños y adultos que carecen de ella.

1º Estableciendo sin pérdida de tiempo, en todas las ciudades, pueblos y campañas, Escuelas preparatorias, en que la enseñanza de las primeras letras se limite a la lectura, la escritura y la aritmética, para todos los niños y adultos que no sepan leer ni escribir.

2º Estas escuelas preparatorias serán de dos categorías:

1ª Categoría: Escuelas para niños de 6 a 8 años.

2ª Categoría: Escuelas para niños de 6 a 8 años y para adultos.

3º Las escuelas preparatorias de primera categoría, serán dobles, de niños por la mañana, y de niñas por la tarde. En ellas sólo se enseñará a leer y escribir, y serán regentadas por señoras con un ayudante, que posea esta instrucción.

4º Las escuelas preparatorias de segunda categoría serán, unas de varones y otras de niñas, para que aprendan solamente a leer, a escribir y nociones de aritmética; y serán regentadas, las de niñas, por señoras con un ayudante, y las de varones por hombres, también con ayudante, instruído en esos ramos.

5º Las escuelas de segunda categoría, de varones, serán triples; la mitad de los alumnos asistirán por la mañana, y la otra mitad por la tarde; y por la noche serán escuelas de adultos.

6º Las escuelas de segunda categoría, de niñas, serán también dobles, asistiendo la mitad de las alumnas por la mañana, y la otra mitad por la tarde.

7º En las escuelas preparatorias de ambas categorías, no se admitirán más de 40 niños para la sección de la mañana, otros 40 para la de la tarde; y 40 adultos en la escuela nocturna. Durará tres horas y media cada sección diurna, y dos horas la nocturna.

8º Todas las escuelas preparatorias tendrán Biblioteca, cuando menos, de cien volúmenes de obras amenas e instructivas, para que los maestros y maestras den dos lecturas de 1|4 de hora cada una, en cada sesión diurna, en vez de recreo, y para prestarlas a todos los alumnos.

9º Al paso que se vayan instruyendo, los niños y niñas de las escuelas preparatorias, irán ingresando en las escuelas elementales,

en las que no se admitirán alumnos que no sepan leer y escribir, pasando los adultos, a las escuelas preparatorias.

10º En las escuelas elementales de toda la República, se establecerá la enseñanza nocturna para los adultos que quieran aprender la lectura, escritura, ortografía, aritmética y dibujo, a cargo de los maestros y maestras de las mismas escuelas, asignándoles un sobresueldo, en proporción al número de los alumnos.

11º Considérase necesario la fundación de dos mil escuelas preparatorias (mil de cada categoría) para la enseñanza en el término de cuatro años, de los 400.000 niños que se hallan sin escuela, y de todos los adultos que quieran aprender a leer y escribir; computando que concurrirán 100.000 niños, a las 2.000 escuela, y que su instrucción terminará en un año, o en menos tiempo''.

En seguida la comisión especial formada por los señores Caprile, Berra, Torres, Larrain y Ortiz de Rozas, encargada de estudiar los proyectos de resolución presentados por los señores Groussac, Torres, Navarro Viola, Martínez, Romay, Pastor, Suárez y otros, propone, en sustitución de todos esos proyectos el que se transcribe a continuación:

''El Congreso declara: que el progreso de la enseñanza común y la regularidad de la administración requieren: que en los Estados confederados y las Provincias o Estados que los forman, o en los Estados regidos por constituciones unitarias, la administración de las escuelas públicas de su respectiva dependencia sea desempeñada:

a) Por una dirección colegiada o unipersonal de personas conocedoras de los últimos progresos de la administración y ciencias escolares, que deberá tener exclusivamente, la dirección facultativa y la administración general de las mencionadas escuelas, especialmente en lo que atañe a las leyes pedagógicas, a los programas y a las aptitudes y a las condiciones personales de los maestros;

b) Por comisiones de distrito, encargadas de la administración local inmediata; y

c) Por hábiles inspectores seccionales y permanentes que dependan de la Dirección, cuyo principal cometido sea el de propender con su autoridad, con su consejo y hasta con sus propias enseñanzas, a que los maestros conozcan y apliquen regularmente los métodos, y a que observen los programas y las disposiciones vigentes. Que haya bastantes escuelas normales en que se enseñen especialmente las mejores doctrinas de la pedagogía; y que mientras no produzcan ellas suficiente número de maestros y maestras, tenga toda escuela graduada, cuya dirección esté a cargo de un profesor normal y dos o más

maestros, alumnos maestros en calidad de auxiliares. Que cada Inspector reuna en todo tiempo de vacaciones, o cuando se considere más oportuno, a los maestros que tenga bajo su jurisdicción, y celebre con ellos conferencias en que se traten cuestiones relativas a la moral de la profesión, a los métodos de enseñanza, a la disciplina y al manejo de las escuelas. Que se abra a los maestros el camino por el cual puedan llegar, por la fuerza de su saber y méritos personales, a los primeros puestos escolares; estableciéndose como uno de los medios conducentes, la forma del concurso público, para obtener el nombramiento de preceptores de una escuela. Que la ley prohiba el enseñar en cualquier escuela pública, a toda persona que no posea diploma expedido por una escuela normal, o que no haya obtenido certificado de aptitud, y que a nadie se expida título de maestro sin que haya demostrado en examen teórico-práctico, prestado ante autoridades escolares, que conoce (además de las materias que ha de enseñar) la ciencia y el arte de la pedagogía moderna. Que tanto para el servicio de las escuelas comunes, como para el de las escuelas normales, se prefieran los maestros formados en éstas, a los que no lo hayan sido. Que se provea al mejoramiento de la condición material de los maestros, acordándoles una remuneración equitativa y pagada con puntualidad, y que la ley disponga lo conveniente para asegurarles contra destituciones arbitrarias. Que se doten las escuelas de edificios propios, construídos según la arquitectura escolar moderna, y se las provea con los muebles, objetos y útiles que son necesarios para la enseñanza''.

El Dr. Berra funda extensamente este dictamen. Puesto en discusión, el Dr. Bialet Massé expresa su disentimiento con las normas y las conclusiones de la Comisión. Esta consideró al Congreso como internacional, sin tener presente que debía tratar especialmente el estado de la educación en la República Argentina. Adoptó una fórmula que se adaptara a todos los países y empezó a considerar la cuestión por arriba, es decir, por la autoridad superior cuando hubiera sido más fácil empezar por el fundamento de la educación que es la familia. ''El Estado no tiene más derecho en materia de instrucción que el de inspección y sólo una acción supletoria allí donde no alcanza la de la familia''. Si partimos de que el educador principal es el padre... se llega forzosamente a que el educador oficial es el municipio, no el Estado; por lo tanto el orador combate el artículo en discusión en cuando coloca en segundo término a las comisiones de distrito. La misión de una dirección superior, colegial o unipersonal no puede ser otra que aconsejar a los gobiernos locales al dictar las leyes

generales sobre educación, no puede ser otra que administrar las rentas generales y dirigir la inspección del Estado en la escuela municipal, pero de ninguna manera la dirección inmediata de la escuela. En cuanto a la inspección que señala el inciso 3º dice el orador que debe limitarse a las municipalidades que reciben subvención de la provincia y simplemente para ver si ellas cumplen o no sus deberes con respecto a la enseñanza, pero nunca entrometerse en el régimen interno de las escuelas que es del resorte privado del municipio. Cree que el mal principal de la educación y el mayor tropiezo de la enseñanza está en el olvido de sus deberes por parte de la familia; propone, en consecuencia, un inciso en estos términos: "que por todos los medios al alcance del gobierno y de los municipios y con la cooperación de la prensa, se recuerde constantemente a la familia que en la educación su obra es conjunta con la del Estado, que es más bien un auxiliar de ella". Rectifica los datos que ha dado el señor Grousac sobre el estado lamentable de las escuelas del interior y cita para demostrar lo contrario estadísticas escolares de la ciudad de Córdoba. Se refiere luego a la escasez de buenos textos de enseñanza y propone "que se abran concursos anuales para las direcciones que se han creado por el inciso 4º para que premien a los autores de textos de enseñanza adecuados a las necesidades escolares del país". El señor Antelo *dice que en nuestro país no puede haber gobierno de escuelas mientras la dirección no sea unipersonal y el director, único responsable, auxiliado de un consejo que lo ayude con sus luces. El señor* Varela, *hace una distinción entre "municipalidad", autoridad comunal y "municipio", pueblo, comuna; a esta última institución se refiere cuando sostiene la autonomía del municipio. Cree que la base de la educación común depende principalmente de la independencia de la escuela y que, por lo tanto, que el artículo 9º que se discute debería establecer que las escuelas tengan rentas propias que las independicen del poder político. Varios congresales le observan que ese punto ya ha sido sancionado en la primera declaración del Congreso. Con motivo de una interrupción, el señor Varela declara: "He venido a este Congreso sin el título de maestro, pero creyendo que puedo servir los intereses de la educación con un título que para mí vale tanto como ese: Con el de padre de niños que se educan en las escuelas comunes, El maestro sabe lo que enseña, lo que pasa en su casa; los padres, sabemos lo que necesitan los niños que enviamos a las escuelas. Ya que no ese título, digo, puedo invocar el de padre de seis niños que van a las escuelas comunes en nombre de una promesa empeñada en la Legislatura de Buenos Aires el día en que con Alcorta, Malaver y Ba-*

savilbaso conseguíamos las escuelas comunes". Continúa comentando la redacción sobre rentas propias del artículo sancionado. No cree que pueda haber una dirección general de instrucción primaria, con acción en todo el territorio del país. No es partidario de la dirección unipersonal de la enseñanza. En cuanto a los inspectores opina que deben ser maestros. Se levanta la sesión, dejando para la próxima la continuación del debate.

Octava sesión ordinaria
Día 19 de Abril

Preside el señor O. Leguizamón. El Dr. Ramírez pide la palabra para referirse a una cuestión que aunque no figura en los debates ostensibles, preocupa a todos los ánimos desde la inauguración del Congreso y puede poner en peligro la existencia del mismo: la enseñanza laica y la enseñanza religiosa. "La política con sus pasiones bravías nos aísla y nos divide ya en nuestras sociedades embrionarias, esterilizando la acción de fuerzas que tendrían aplicación fecunda en tantas esferas neutrales de la actividad humana. Mientras ese mal subsista no propendamos a agravarlo y a complicarlo con el acerbo antagonismo de las cuestiones religiosas". El orador propone el siguiente proyecto de resolución:

"El Congreso declara eliminada de sus debates la cuestión de la enseñanza laica y de la enseñanza religiosa, así como cualesquiera otras que tengan igual significado y alcance".

Diez y nueve congresales firman este proyecto. Puesto a votación es aprobado por aclamación. Se designa vicepresidente honorario del Congreso a D. Atilio César Borges, Barón de Macahubas, delegado del Brasil. Continúa la discusión de los proyectos presentados sobre el tema del Sr. Groussac. El Dr. Berra explica el significado del art. 1º: *"no coarta ni limita de ninguna manera la facultad que corresponde a cada Estado en virtud de la Constitución general del país y de su constitución particular" en cuanto a jurisdicción sobre las escuelas. Al decir que la dirección debe ser "colegiada o unipersonal" la Comisión ha querido dejar opción por uno u otro sistema a cada país o Estado según sus conveniencias particulares. Se refiere luego a la forma en que los inspectores pueden dar una lección modelo en clase sin afectar la autoridad del maestro ante los niños. El señor Groussac toma la palabra para impugnar el criterio de la Comisión. Aunque el Congreso sea internacional no se deduce que tengan el*

mismo carácter las cuestiones que deba tratar: "cuando se legisla para todos no se legisla para nadie". En cuanto a "la dirección colegiada o unipersonal conocedora de los últimos progresos de la administración o ciencia escolar", observa que estas palabras parecen significar que la educación puede sufrir transformaciones de gran importancia de un año para otro. "Esto no es exacto: los principios pedagógicos que rigen actualmente son los que están en vigencia desde hace muchos años; en su aplicación únicamente, los procedimientos particulares han experimentado algunas mejoras". Está demostrado que las provincias no pueden desarrollar su educación común sin el auxilio de la Nación. Esta acción nacional no ha de ser absorbente de la del municipio sino concurrente con ella. La ley de subvenciones no ha dado todo el resultado que se esperaba de ella; propone una cláusula que determine que las subvenciones serán en especie y no en dinero.

El señor Alió propone un nuevo artículo según el cual la dirección ha de ser unipersonal. El Dr Lamarca, que toma la palabra por primera vez, se pronuncia en favor de un cuerpo colegiado; menciona importantes reparticiones públicas que están dirigidas por cuerpos colegiados. "No basta ser maestro, no basta ser literato, médico o abogado para atender a todas las necesidades que van a manifestarse ante ese consejo..." "El superintendente ò presidente de ese consejo debe ser, no un individuo que presente diploma de una carrra, cualquiera que sea; debe ser un hombre de Estado porque la dirección de escuelas en un país requiere las condiciones y las aptitudes de tales hombres, y lo que me confirma en esa idea es precisamente que en los nombramientos que se han hecho en nuestro pàís para esos puestos se han buscado ex-presidentes y ex-ministros". El señor Cubillas alude a algunas omisiones en el proyecto de la Comisión y presenta otro sobre dirección general e inspección de la Nación y de las provincias; comisiones de distrito y su inspección, y dirección de escuelas graduadas.

El Dr. Varela (L.) propone que en vez de pasar a Comisión, como se ha propuesto, este y otros proyectos suscitados por disconformidad con el que ha presentado la Comisión, el Congreso resuelva las divergencias en cada caso. Se aprueba esta moción y en virtud de ella se pone a votación y se aprueba la idea de la comisión ya expresada que comienza: "que en los Estados confederados y provinciales o estados que lo forman, etc.". En seguida se pone a votación el punto de si la dirección ha de ser colegiada o unipersonal y la votación resuelve

dejarlo librado a la preferencia del legislador. Queda en suspenso la votación del inciso b) que trata de las comisiones de distrito.

Novena sesión ordinaria
Día 20 de Abril

Preside el Dr. J. A. Varela. Se propone y se aprueba leer en cada sesión dos disertaciones de las anunciadas en el programa. Corresponde a esta sesión la que versa sobre educación de la mujer, de que es autor el presidente de la asamblea, Doctor Varela, quien entrega la presidencia al Barón de Macahubas, ocupa la tribuna y procede a la lectura de su disertación. Este trabajo, acogido con prolongados aplausos, se resume en parte, en el siguiente proyecto de resolución:

"1º Dentro de los límites asignados generalmente a la educación primaria no hay motivo alguno para establecer diferencias de extensión, aplicables a cada sexo en los programas y procedimientos escolares, a no ser aquellas notorias que exigen la habilidad manual de la mujer para el cumplimiento inmediato de ciertos deberes usuales del hogar. 2º entre las escuelas primarias, la llamada mixta en la que los sexos se coeducan, no ofrece en la práctica peligro alguno y es la que prepara mejor las aptitudes morales e intelectuales para la vida social de las democracias modernas; 3º, en las repúblicas sudamericanas conviene que las leyes escolares estimulen y favorezcan la especialización y el predominio que adquiere por esfuerzo propio la mujer como educacionista primaria".

La señora de Alió pronuncia un breve y elocuente discurso exaltando la importancia social y moral de la educación de la mujer.

Décima sesión ordinaria
Día 21 de Abril

Preside el señor Onésimo Leguizamón. Después de despachados algunos asuntos de trámite ordinario, el Doctor Larrain da lectura a su trabajo sobre el tema 4º del programa:

Legislación vigente en materia de educación común

Por el Dr. N. Larrain

Basta el simple enunciado de la cuestión, para comprender lo arduo de la tarea, en ausencia de un cuerpo de leyes y doctrinas, que hemos descuidado codificar, porque, ni la recopilación de Indias en los tiempos del Coloniaje, ni las fecundas administraciones de 1821 a 1827, nos ofrecen otra cosa que las disposiciones dispersa de Rodríguez y Rivadavia, que mucho hicieron sin duda, implantando un remedo de sistema educacional, y elevando la enseñanza del pueblo a institución pública.

Este noble empeño fué la simiente preciosa arojada al terreno virgen de nuestras instituciones, y aunque todos los gobiernos hasta nuestros días, han obedecido a ese primer impulso, no han podido en nuestra vida política, tan agitada y conmovida, hacer otro cosa que conservar el fuego sagrado, que primero el caudillaje y después nuestros vicios de organización y educación, hubieran ahogado en sus primeros momentos, si la Providencia no se hubiera condolido de nuestra suerte.

En 1820, nuestra embrionaria civilización se siente desfallecer ante el hábito emponzoñado de los caudillos y de la más tremenda anarquía; en 1828, la disolución de los poderes públicos, parece el síntoma horrible de una desorganización política y social, que pronto engendró la más bárbara de las tiranías; y cuando en este naufragio nacional, todo parece perdido, todo es desfallecimiento y consternación, realizamos la ficción del Anteo de la fábula, para sacar nuevas fuerzas de nuestras propias caídas.

Estas severas lecciones de la Historia, haciéndonos más cautos y previsores, y despertando en nosotros una legítima aspiración por la libertad, el orden y las buenas instituciones, hicieron nacer en un esfuerzo común las reacciones que se consuman en 1852, en que desaparece la tiranía, y en 1861, en que se unifica y reconstruye el país, realizando así la reforma gradual de una organización defectuosa y viciada por los resabios funestos de un gobierno de cuarenta años.

Hemos necesitado como el pueblo hebreo, este lapso de tiempo, peregrinando en el desierto de instituciones benéficas y estables, para llegar a esta tierra de promisión, en que el pueblo recupera sus derechos, y los gobiernos se encuentran apremiados a buscar en él su autoridad y su poder .

Mi propósito es como sabéis, estudiar la marcha de la educación

en la República, como institución que ha venido desenvolviéndose paralelamente con nuestra sociabilidad, a través de las peripecias y accidentes de la vida nacional.

La escuela aparece tímida y confusa en medio del choque de las pasiones, pero trae como égida y salvaguardia un credo, un propósito que la salva de los peligros que la rodean: sólo sabe enseñar a leer y escribir, como un medio indispensable de educar e instruir al pueblo. En sus bancas no hay ciudadanos, sólo hay niños que se educan e instruyen para ser hombres, porque, como dice Montesquieu: "La educación hace al hombre", es sólo entonces que comienza la vida del ciudadano, por el ejercicio de los derechos políticos, y la satisfacción de las cargas que su condición le impone.

Es sólo después de medio siglo de prueba que hemos llegado a comprender, que cuanto más ilustrado, somos más libres armonizando así la educación con la libertad.

Es ahora que comprendemos que el saber, la virtud y la piedad, no están contenidas en la naturaleza humana, como decía Comenius, y es necesario despertarlas por el estudio y el ejercicio y la oración.

Es sólo después de una vida agitada y llena de desaciertos en que hemos tenido por maestro a la desgracia, que podemos explicarnos estas palabras de Rivadavia, ese maestro sin escuela que enseñó al pueblo desde el bufete de los gabinetes.

"La ilustración pública es la base de todo sistema social bien arreglado, y cuando la ignorancia cubre a los habitantes de un país, ni las autoridades pueden con suceso promover su prosperidad, ni ellos mismos proporcionarse las ventajas reales que esparce el imperio de las luces'.

Otro maestro eminente, en condiciones semejantes al anterior, el señor Sarmiento, siendo Gobernador de San Juan en 1863 decía, en lo más arduo de la cruzada que había emprendido contra Peñaloza que la falta de concurrencia a las escuelas por causa de las montoneras, "no era el signo siempre de temor, sino una manifestación de tendencias a la barbarie, y no sólo en los campos de batalla debe el gobierno combatir las tendencias del desorden, si no en sus causas primordiales: la ignorancia y la inmoralidad..."

Pero, no nos anticipemos, que muchas ideas nobles y esfuerzos generosos de los hombres que entre nosotros se han ocupado de la educación de las masas, tendrán su lugar oportuno en este modesto trabajo.

I

La ley, señores, no es únicamente el precepto teórico del legislador, porque es la voluntad de la sociedad reducida a precepto positivo. Pero esa voluntad no es la manifestación inconsciente de las funciones volitivas, sino que es la satisfacción de una exigencia común, que surge de la necesidad social, del tiempo y del medio en que se vive.

La ley positiva tampoco es en su esencia la obra exclusiva de una generación, de una época, porque el espíritu humano viene elaborándose desde los primeros tiempos, desde que hubo hombres que necesitaban reglar sus relaciones y constituirse en cuerpo social.

Es por esto que el legislador afirma, sin temor de equivocarse, que la ley natural es el principio de toda ley, es la levadura que fermenta y mejora las instituciones.

Esta marcha indicada por la naturaleza y confirmada por los hombres, es pues la que debemos seguir en este estudio, porque ella es por excelencia la forma típica de todo progreso.

El hombre que es el sujeto y objeto de toda ciencia, viene a la vida uno individual, aislado y no formando la agrupación o colectividad a menos que pidamos a Deucalion y su mujer Pirra el secreto de sacarlo de las piedras ya formado y con todas sus facultades, o a Júpiter su creación de los Mirmidones, o al transformismo sus metamorfosis de las especies inferiores.

El hombre tal como lo ha creado la Providencia al impulso de una disposición divina, es el germen de la humanidad que asoma con el individuo, se ensancha con la familia, se agranda con la tribu, el pueblo, la nación, y se agiganta en la humanidad, que es de todas latitudes, de todos los tiempos y sigue perpetuándose a través de las edades.

Por eso necesitamos estudiarlo en sus varias manifestaciones, porque considerándolo en su simplicidad, hemos de hallar los elementos que más tarde han de referirse a la colectividad.

Por eso en el estudio del hombre comenzamos con el individuo, con la ley de su crecimiento y desarrollo que le hacen apto para vencer las resistencias que le oponen las fuerzas ciegas de la naturaleza en su vida de relación.

Pero si el hombre, como individuo, como ser material necesita una educación física, como ser intérprete, debe propender el cultivo y el desarrollo de las facultades psíquicas que le constituyen el rey de la

creación, y que le hacen digno de formar por sí solo un reino especial, al que algunos han llamado el *reino humano.*

Teniendo el hombre el poder y la voluntad de obrar, y la libertad de querer o no querer, puede tocar en la licencia, violando el derecho de sus semejantes, o sustrayéndose al deber moral que pesa sobre el ser inteligente.

Muy a menudo les seducen y le arrastran el imperio de la pasión, el interés de la utilidad bien o mal comprendida, y ese hombre que tiene por móvil de sus acciones los dictados del egoísmo, es un estorbo a sus semejantes, porque rompe así la relación de hombre, que le hace parte integrante del todo, que llamamos sociedad.

Apenas ha nacido y ya tiene derecho al amparo de las leyes civiles y políticas; más aún, antes de nacer, ya hay derechos que se pueden invocar en su nombre lo que quiere decir que según esa sabia disposición de las leyes, el hombre antes de tener existencia visible ya la sociedad lo cuenta como uno de sus miembros, y a medida que su desarrollo le hace apto para el desempeño de las nuevas tareas las obligaciones que a él se refieren, van siendo más exigentes, siguiendo la ley de la compensación, que le daba sólo regalías en su infancia y debilidad, y le impone deberes en la plenitud de su ser y su poder.

Desde este momento el hombre individuo, queda absorbido por la sociedad y sus destinos privados son poca cosa, ante la importancia y destinos de la humanidad.

El cuerpo político y el social, le hacen suyo, velan por él, le educan y le instruyen, porque ese niño es un hombre en embrión, es el germen de la sociedad civil y política del mañana, a las cuales debe el concurso de su inteligencia y de sus esfuerzos, que puedan influir de un modo benéfico o funesto, según su educación e instrucción.

Ya sabéis señores, la correlación precisa que hay entre el árbol y sus frutos, y que éste, no tanto depende del germen o semilla como de las condiciones de su cultivo.

Desde que los hombres se constituyeron en sociedad, ya nos refiéramos a la simple agrupación de los individuos o a un pacto que los organizó en cuerpo político para crear derechos y obligaciones comunes surgió de una aspiración general, de una necesidad imperiosa de la propia conservación, el afán individual y social de adiestrar, educar y disciplinar esos elementos, que siendo fuerzas concurrentes, habían de dar un resultado general, con las mismas virtudes o defectos de los componentes, porque el simple cambio de proporción numérica, no alcanza a desvirtuar su esencia.

Si el individuo sujeto a la ley de la actividad, que es la ley de su

ser, debió conspirar al alto fin de su perfeccionamiento, por su educación física, intelectual y moral; la sociedad que es síntesis de los individuos, debía obedecer a la misma ley de progreso, buscando un perfeccionamiento colectivo de la organización más propia y adecuada a sus necesidades.

Desde este momento, la sociedad es todo, el individuo es poco o nada y la fórmula de 'educar es gobernar'', resume en sí toda idea de progreso social, todo plan de buen gobierno.

Desde este momento la escuela es un poder social, porque entraña una necesidad social, cuya satisfacción no se puede dejar para después, y pasará luego a ser un poder público, con su organismo especial, sus rentas y sus autoridades, y en su alta y noble misión de educar e instruir, contará siempre en su apoyo con todas las fuerzas vivas de la sociedad y de cada uno de sus miembros, que miran en las bancas escolares a los dueños del porvenir, y en estos, encarnadas la suerte de la patria y de la humanidad.

II

Necesito, señores, aunque se me tache de difuso, rememorar los esfuerzos que el espíritu humano ha hecho en las sociedades antiguas para levantar el nivel intelectual y moral de los pueblos en la educación de los individuos, porque son jalones preciosos, que no debemos perder de vista para alcanzar el objeto que nos proponemos.

Debemos conocer, aunque sea muy someramente, dada la extensión limitada de este trabajo, esa corriente civilizadora que viene del Oriente al Occidente, como una fuerza magnética del progreso que comienza en el siglo XV, porque de mucho nos ha de servir las pruebas y ensayos de los que nos han precedido en el tiempo, lo que constituye la experiencia, esa fuente histórica de la vida y marcha de las sociedades.

Las leyes todas, modelándose en las necesidades y aspiraciones de cada pueblo, han sufrido una elaboración paciente operada por el tiempo y los acontecimientos que lo constituyen, llevando una marcha paralela con el desarrollo de los pueblos, porque éstos, como cada hombre, no han venido a la vida institucional como el Adán del Génesis o la Minerva del Paganismo armada de punta en blanco para la vida social, sino que han seguido una marcha de lento y gradual desarrollo, para alcanzar el estado de civilización que es propio de nuestro tiempo.

En los pueblos primitivos, en esas épocas que la ciencia llama

de piedra, de bronce, de hierro, la educación física era el todo para crear y desarrollar fuerzas, para la carrera, el salto, la lucha, y vencerlo todo por el poder de la fuerza muscular.

Los gimnasios, los estadios y circos, eran pues las escuelas públicas.

En las relaciones de pueblo a pueblo, el que era más fuerte tenía mejor el derecho, y el predominio de las fuerza engendra pronto el derecho de conquista, que es el derecho de la fuerza.

El estado de pueblo pastor morigera en parte las costumbres bárbaras, y ya el trabajo mismo exigido por el cuidado de los rebaños empieza a fundamentar un derecho, que no se basa meramente en la fuerza.

La agricultura sucede pronto al pastoreo: pero, este arte que merece el dictado de ciencia, y al que han cantado todos los poetas de la antigüedad requiere conocimiento más complicado, porque no todas las tierras son fecundas, ni todas las estaciones apropiadas para hacer germinar la simiente. El, cultivo de la tiera, es pues, la ciencia de la producción vegetativa, mediante los auxilios del arte.

Nace luego el comercio, que a favor del cambio en la producción, llena las necesidades de todos con los esfuerzos de cada uno en sus relaciones de permuta, y el pastor que no siembra tiene el trigo que el agricultor le da por el gañado que recibe; y en este gradual progreso vemos asomar sucesivamente las industrias, las artes y las ciencias, que hoy no tienen patria especial; porque es la conquista que la humanidad ha realizado en el transcurso de los siglos.

El individuo nace, se reproduce y muere, pero la sociedad, el espíritu humano es inmortal, y sigue perpetuándose independientemente de los individuos.

Las moléculas líquidas que constituyen la masa de agua de nuestro río, no tienen un momento de reposo, y con mayor o menor velocidad corren a perderse en el Océano, donde pronto cambian su estado, merced a la evaporación y sin embargo, el río de la Plata existe, lo vemos cada día, y forma la arteria principal de nuestra riqueza.

Las concepciones del espíritu humano, de esa chispa del genio divino encarnada en el hombre, lleva sus especulaciones más allá de las necesidades físicas, y la inteligencia comienza con sus potentes esfuerzos a avasallar la Naturaleza; y la razón da principio a crear una moral en acción, que estrecha los vínculos sociales, remontándose hasta Dios, que es su causa primera.

Pero recordemos que la unidad es la primera idea social, y que los esfuerzos de cada uno, y de todos, son funciones de un organismo común, son piezas y muelles de una sola máquina.

La sociedad se ha trazado una marcha, y todo se somete á ella, y cada hombre, cada tribu, cada pueblo se subordina forzosamente a ese plan general que no es obra de los individuos aunque comprenda todas las individualidades.

En el panteísmo de la India, domina siempre la idea de una causa primera; el Egipto no hace más que cambiar las decoraciones, en la misma escena y con los mismos personajes del paganismo oriental; la Grecia y después Roma con sus dioses, semi-dioses y héroes, siguen el mismo sendero, y en esta variedad infinita en que se elevan templos hasta lo *Desconocido,* hay todo un organismo religioso que comienza por el culto ridículo de los dioses paganos, para llegar a la simplicidad de una concepción única y necesaria, que Sócrates entrevé y adivina.

A la religión, al culto de la divinidad, siguen luego la religión y el culto de la Patria, y este progreso no es la conquista, no es la obra exclusiva de los individuos ni de los pueblos, sino de la humanidad toda.

La educación religiosa del antiguo Egipto, la cívica de los griegos y romanos, como la civil y política de los modernos, son detalles de conjunto que vienen a resumirse en la idea común de Dios, la Patria y la Humanidad.

Esta pequeña digresión, que he debido hacer para hallar la ley de la Historia, cuya fórmula es el progreso moderno, voy a aplicarla a nuestra América como antecedente necesario para tratar el tema que motiva esta conferencia.

III

También los americanos han seguido esa marcha de gradual desarrollo y de progreso paulatino, que comenzó indudablemente antes del siglo XII, época a que remontan las noticias que se tienen de la América Prehistórica.

El estado guerrero que fué el estado primitivo de las poblaciones americanas engendró pronto la idea de conquista de que surgieron los dos grandes imperios, el Azteca en el norte y el Cuzqueño en el sur bajo una organización bastante adelantada, de la que dan noticia numerosos misioneros; Solís en su Historia de la conquista de Méjico, y el Inca Garcilaso primer historiador americano que escribió a mediados del siglo XVI su historia del Perú y la Florida, y sus Comentarios Reales.

Gracias a estas obras, podemos afirmar con toda certidumbre,

que los Incas no descuidaron la educación e instrucción de sus vasallos, y como una medida civilizadora y de sabia política, establecieron en los pueblos que conquistaron escuelas públicas, donde se enseñaba el quichua, que era la lengua nacional, aunque la corte incásica tenía su idioma oficial.

Moctezuma, siguiendo la marcha de sus antecesores tenía escuelas públicas para la masa del pueblo, y los colegios para los hijos de los nobles. La enseñanza estaba graduada según las edades de la niñez, la adolescencia y la juventud, correspondiendo a cada una los estudios que eran propios de estos primeros estados de la vida.

Asegura Solís que al lado de las virtudes cívicas, tenían su lugar las virtudes morales, porque no se podía ser buen ciudadano, según la ley, siendo mal hijo o mal padre de familia.

Es digno de observarse, dice el señor Sobron, en su obra "Los idiomas de la América Latina", que los idiomas nahuatl en el norte, como el quichua en el sur, son esencialmente etimológicos, lo que hace más regulares sus derivaciones, ventajas de que no gozan muchas lenguas europeas.

El mismo autor hace presente que la *r* no se pronuncia fuerte sino suave en principio y medio de dicción; ésta es ya una ventaja sobre el castellano que parece huir de la simplicidad, para engolfarnos en las numerosas reglas de excepción que por su número merecen formar la regla general.

Los sistemas de numeración, con excepción del guaranítico, que es cuaternario, eran uniformemente decenales en toda la América, y esto revela un estado de civilización que, con justicia, llamó la atención de los primeros europeos que llegaron al Nuevo Mundo.

El sistema de los mejicanos en la computación del tiempo, produjo igual admiración, no menos el adelanto de su industria en la fabricación de papel, que elaboraban con las pencas del magüei, y la industria metalúrgica que los quichuas tanto hicieron progresar dando origen al sistema que hoy llamamos *americano,* en la explotación de las pastas metálicas.

Las faltas de los hijos, según Garcilaso, que no entraban en la categoría de las travesuras infantiles, eran castigadas en los padres, porque el padre es el maestro natural de su hijo y a él corresponde por la ley natural y positiva, el deber de vigilancia y corrección, sin que esa patria potestad prorrogada al maestro de escuela que costeaba y pagaba el tesoro real, relevase al padre de las tareas y obligaciones propias de su condición.

La enseñanza del cultivo de la tierra con el auxilio de la irriga-

ción artificial, por medio de acequias, se hermanaba con la de la moral práctica de que el Inca era maestro y modelo.

El Inca Roca funda para los nobles, en la real ciudad del Cuzco, las primeras escuelas a que daban el nombre de Yacha Huasi, y en las cuales se recibía una enseñanza razonada de las leyes, de la religión y de los conocimientos ordinarios de la vida, para que según Garcilaso, "alcanzasen el don de saber gobernar, se hiciesen más urbanas y fuesen de mayor industria para el arte militar; para conocer los tiempos y los años y saber por los ñudos las historias y dar cuenta de ella".

Téngase presente, que no se conocían las letras ni las cifras numéricas. Pachacautoc, que según el padre Blas Valera, sucedió a Viracocha, fomentó las escuelas, dignificó las funciones de los Amautas, como llamaban a los maestros, y los honró haciéndoles gozar de prerrogativas que sólo eran propias de esta noble profesión.

Entre los pensamientos de este monarca, que en forma de sentencias nos ha transmitido el citado misionero, son dignos de mención especial los siguientes:

"Mejor es que otros, por ser tú bueno, te hayan envidia, que no que la hayas tú a otros, por ser tú malo".

"El que no sabe gobernar su casa y familia, menos sabrá gobernar la República: este tal no debe ser preferido a otros".

"El que procura contar las estrellas, no sabiendo aun contar los tantos y ñudos de las cuentas, digno es de risa".

Como se ve, el terreno estaba preparado para recibir la civilización, europea, y los misioneros, aprovechando esas buenas condiciones, pudieron fácilmente catequizar a los indios trayéndoles la luz del Evangelio y de una civilización más avanzada.

Los misioneros jesuitas, que fueron los primeros propagandistas de la sana doctrina en América, nos dotaron pronto de las imprentas necesarias a ese objeto, y en 1533 se imprimía en Méjico la primera obra dada en América, la que se titulaba "Escala espiritual para llegar al cielo".

En 1585 salía de la primera imprenta de Lima, un "Catecismo de la doctrina cristiana", en los idiomas quichua, aymará y castellano.

Pero estos nuncios del Evangelio, estos apóstoles de la civilización; hicieron más que eso, afrontaron todas las dificultades que les ofrecían el clima, los alimentos, la índole de las poblaciones que venían a enseñar, y muchos de ellos cumpliendo con el precepto de Cristo, de ir a enseñar a las gentes, rindieron la vida al pie de su santa enseña,

y coronaron con el martirio la obra humanitaria de la redención de toda una raza de hombres.

Debemos, pues, recordar como un tributo de gratitud y admiración, algunos nombres de esos abnegados misioneros que visitaron las principales regiones de América.

Alonso Molina, en Méjico; Luis de Valdivia, en Chile; Luis de Montoya, en el Paraguay; Cipriano Barraza, en Bolivia; José de Anchieta, en el Brasil; Blas Valera, en el Perú; y entre nosotros, los padres Martínez Humanés, Pastor, Guevara, y otros cuyos nombres recordaremos más adelante.

Concretándonos a esta parte de América, mencionaremos al Provincial de la Orden de la Merced, fray Rodrigo González de Carvajal, que en 1600 tenía fundadas en las ciudades de Mendoza y San Juan, iglesias, a cada una de las cuales estaba anexa una escuela de primeras letras.

Los misioneros jesuitas erigieron en 1680 un Colegio de la Orden en la ciudad principal de Cuyo, bajo los esfuerzos del P. Fabián Martínez.

Poco tiempo después se mandaron misiones a las *doctrinas* de Huanacachi, donde se erigió una iglesia a San Luis, Valle de Ucos y Diamante, donde la enseñanza religiosa alcanzó un estado satisfactorio de adelanto.

El P. Luis de Valdivia escribió por ese tiempo una gramática y vocabulario de la lengua chilena y la huarpe, que se hablaba en Cuyo; y su sucesor el P. Juan de Pastor, primer rector de la casa y colegio incoado de la ciudad de Mendoza escribió en 1616 un arte de la lengua de Huarpe, guiándose por el trabajo de Valdivia.

Mientras en el país de Cuyo se establecieron las *doctrinas* que hemos mencionado, y se extendieron al norte hasta Valle Fértil, en el Litoral se fundaban y desarrollaban las importantes misiones jesuíticas en las regiones de los ríos Paraná y Paraguay, se llegaron a contar hasta treinta reducciones o pueblos indios de la raza guaranítica, con una población de 130.000 almas.

En esta ciudad, que contaba con varias casas de regulares, se tenía en cada una de ellas escuelas de enseñanza primaria.

En Córdoba funcionaba a fines del siglo XVIII un Instituto superior, creado por jesuitas y en el Colegio de San Francisco Javier, que después tomó el nombre de Colegio de Loreto.

Por este tiempo se funda por los jesuitas, la Universidad de Córdoba, la segunda en el Virreinato del Río de la Plata, pues data de una fecha muy anterior la de Chuquisaca que también quedaba en estos dominios.

Aunque el espíritu dominante en la enseñanza que daban los misioneros era religioso, no se descuidaba la parte que se refiere a la cultura intelectual, la industria de los tejidos y el cultivo de las tierras.

Dado el primer impulso y palpados los beneficios de esa enseñanza que, aunque pobre y deficiente fué adelantada en su tiempo, como un medio civilizador, el Gobierno de la Península cuadyuvó a la tarea del misionero, para implantar en sus colonias de América la educación e instrucción de las poblaciones indígenas.

Ya en 1681 se habían fundado colegios, que con honores de Universidades funcionaban en las ciudades de Lima y Méjico y después cada ciudad de importancia contaba con su colegio Seminario, y la mayor parte de los conventos tenían anexa una escuela primaria.

En la Recopilación de las Indias se registran varias leyes, en que se recomienda la fundación y fomento de los seminarios que el Concilio de Trento dispone se creen, bajo la vigilancia de los prelados; otra en que ya se dispone, que por cada cien indios haya un fiscal que los convoque a la doctrina, y una real cédula de 22 de marzo de 1797, ordenando que en estos dominios se creen colegios para enseñar a los hijos de los caciques la lengua latina y castellana, a fin de que pudiesen ser ordenados.

El carácter religioso de la enseñanza, preocupaba, como se ve, a los soberanos de España y sus dominios, produciéndose este hecho que es característico en todos los pueblos descubiertos, conquistados o fundados por los españoles: *ganar almas para el cielo,* según la frase sacramental de aquella época.

La Iglesia y el Trono, que en la católica España habían identificado sus propósitos y confundido sus fines, trajeron a estas regiones dos corrientes poderosas de creencias que si preparaban para alcanzar la bienaventuranza, nos daban muy poco en el arte de alcanzar el pan de cada día y convertirnos en fuerzas productoras para nuestro bienestar y formación de la riqueza pública.

En materia de progreso educacional, no contamos en la época colonial más que con la buena voluntad de los virreyes Vertiz y Del Pino, cuyos nobles esfuerzos son dignos de todo aplauso.

El primero funda en 1772 los reales estudios en el colegio de regulares expulsos, y poco después el colegio de San Carlos, ambos en esta ciudad.

En aquel se abrieron los estudios de derecho, que hasta entonces se hacían en Chuquisaca por los que se dedicaban a la carrera del foro, y en la misma casa se iniciaron los estudios de teología, que antes se cursaban en la Universidad de Córdoba.

El virrey Del Pino fundó los estudios de Medicina y una Escuela de Pintura, que según la autoridad del señor L. Domínguez, se debió a la iniciativa y esfuerzo de los señores Argerich y Salas.

En el interior, cada capital de Provincia cuenta con la *Escuela del Rey*, en que el Catón Cristiano se enseña a golpe de palmeta, se aprende de memoria el Catecismo del Padre Astete, y el más aventajado de la escuela sabe *leer de corrido en carta.*

El viejo palote que ha revivido en estos tiempos, requiere el papel de reglado con la *aplica* y el *plomo* porque se carece de la regla cómoda y del lápiz de grafíto, y la escritura debe hacerse con la muestra hecha por el maestro, y con la pluma de ave en cuyo corte el grave Aristarco emplea una hora de tiempo.

El azote y la palmeta son el secreto de la disciplina, y parece que a falta del cariño los maestros se servían de la vapulación como el medio más eficaz para *hacer progresar* a las inocentes criaturas.

Un decreto del año 13 prohibió, bajo penas severas el castigo corporal y los maestros que seguían con el antiguo credo de *la letra con sangre entra* siguieron impertérritos en su sistema a favor del estatuto del año 15 que revocó la prohibición citada.

Por el reglamento provisorio de tres de diciembre de 1817, volvió a proscribirse aquel torpe castigo, pero la ley fué burlada nuevamente, y en las escuelas y conventos siguió en todo su rigor, hasta que el director Pueyrredón reiteró en 1819 la prohibición del azote, bajo las más serias conminaciones.

No está demás que sepáis, que el maestro de escuela no tenía más incentivo, más remuneración a sus penosas tareas, que el sueldo de 5 o 6 pesos bolivianos, que son 100 o 120 de nuestro papel moneda.

La estadística escolar no existía, porque ni siquiera se había formado el censo de población, y en mis pacientes investigaciones, he visto una nota del Cabildo de San Juan dirigida al sub-delegado de la Real Hacienda, exponiendo el lamentable estado de la enseñanza, y pidiendo fondos para dotar una escuela, porque la del Rey, con 102 *alumnos, no bastaba a llenar las necesidades de la población;* ni la renta de las temporalidades, única destinada al sostén de las escuelas podía llenar las necesidades de aquellas, por más limitados que fueran sus gastos.

Baste saber que la lectura y escritura no eran un medio, sino el fin de la educación e instrucción que se daba en la escuela del Estado.

Hago especial mención de este dato, porque siendo la provincia de San Juan, quizá la primera en materia de educación pública, puede suponerse cuál sería el estado de los demás pueblos, sin que el tiempo

haya cambiado hasta hoy esas condiciones educacionales, en que se hallaban y se hallan aún las Provincias.

IV

La Revolución de Mayo, que sólo podía cuidarse de la vida política de las Provincias Unidas, y que tenía enemigos de su autonomía que combatir dentro y fuera de su territorio, nada pudo hacer para implantar un buen sistema escolar, pero comenzó por desbarbarizar las escuelas existentes prohibiendo la pena de azotes, por decreto de 9 de octubre de 1813, bajo la pena de destitución a los maestros.

El estudio de los deberes del hombre para con la Patria y la sociedad fué pronto una asignatura de enseñanza obligatoria, y el precioso libro "Tratado de las obligaciones del hombre" cuya ausencia de las actuales escuelas he de lamentar siempre, fué el texto de recreo y de instrucción, que ensanchó los horizontes de una enseñanza pobre y rutinaria. El Cabildo de 1810 reimprimió este libro y lo distribuyó a las escuelas.

Los establecimientos de educación abren sus puertas por todas partes, el esfuerzo particular los crea, el nuevo gobierno los funda, y hasta a los jefes militares les preocupa el porvenir del país que ellos descubren en estado embrionario, en las bancas de las escuelas comunes.

Moreno en Buenos Aires, funda la biblioteca pública, y da con sus sabias medidas y su patriótica propaganda en la "Gaceta" un fuerte impulso a la educación de instrucción pública.

Belgrano emplea los premios pecuniarios que se le acuerdan por el Gobierno (40.000 $ fuertes) en fundar escuelas en las ciudades de Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero.

San Martín aplica sus fondos de idéntica procedencia, en los mismos propósitos que inspiraron al vencedor de Tucumán y Salta.

El Cabildo de Santiago de Chile puso a disposición del general de los Andes, la cantidad de 10.000 pesos para sus gastos personales de viaje.

El héroe de Chacabuco y Maipo destinó esa suma para la formación de una biblioteca pública, porque, decía: "La ilustración es la llave que abre las puertas de la abundancia".

"La escuela de la patria" en San Juan que se abre al servicio público en 1816, bajo la dirección de los hermanos Rodríguez, implanta la primera en la república, el sistema simultáneo en la enseñanza, y el método que aun no tiene rival y que consiste en ejercitar en los niños más el raciocinio que la memoria.

Los legados de las escuelas por fundaciones particulares, concurren poderosamente a la obra de la reforma educacional, y los conventos no son los últimos en seguir la nueva corriente que la revolución política ha operado en el terreno de las ideas y de la educación popular.

El producto de las herencias transversales se destina al sostén de la educación por ley del Congreso en 1818; las multas se aplican al mismo objeto, y con los bienes de temporalidades y rentas municipales, la escuela ha pasado a ser de todos, sin distinción de clase ni color.

Nadie se ocupa de si la enseñanza común debe ser la obra del pueblo, ni si la iglesia debe ser limitada en el ejercicio de estas funciones, ni si el Estado sea el único que tenga el derecho de velar por la educación, que pronto debía ser elevada a la categoría de institución pública, y la libertad de enseñar un precepto de la Constitución.

En aquellos tiempos no se hablaba de derecho de enseñar, sino del *deber de la enseñanza;* no del derecho de aprender, sino del *deber de aprender,* a cuyo cumplimiento nadie podía substraerse, porque en aquel movimiento general, estacionarse era retroceder, y esto no podía hacerse impunemente.

Eran ya preceptos sociales, que debía preferirse el bien público al bien particular y como dice Lagarrigue, "No halla nada necesario sino el deber, nada estimable sino la virtud y la equidad; nada de consolador sino el testimonio de la conciencia y la aprobación de las gentes de bien".

Ya se destacaban bien distintas las dos ideas de la *educación e instrucción,* como que la primera considera al hombre relativamente a la Patria, a la Humanidad, y es el objeto de la Moral, y la segunda se refiere a las disposiciones naturales y los talentos personales.

En esta marcha de progreso en que parecía iban a arraigarse las instituciones y llevar el país a su engrandecimiento, llegó el año 20 con todos sus horrores, y la escuela, que no tuvo tiempo de fructificar, matando la ignorancia de los caudillos y ahogando los gérmenes de la anarquía, tuvo que cerrarse ante el desquicio producido por las sublevaciones criminales y las montoneras vandálicas.

López, Ramírez, Bustos, Mendizábal, Carrera, fueron las furias desencadenadas que destruyeron en un día el afán de diez años.

Las escuelas se convirtieron en cuarteles, los maestros en soldados y el país en un caos horrible.

¡Cuánta razón tenían Rivadavia y Sarmiento, en las palabras que

hemos transcripto al principio, para afirmar, que sin escuelas no hay sociedad posible, porque la educación y la instrucción son la luz que disipa las tinieblas de la ignorancia, donde se engendran y albergan todas las pasiones rastreras, todos los crímenes sociales y políticos!

Doblemos con dolor esta página negra de nuestra historia, y pasemos a considerar la nueva etapa de la vida educacional, que comienza en 1821, y concluye con la administración de Rivadavia la más sabia y fecunda en beneficio para el país, y a cuya memoria está unida toda idea de progreso entre nosotros.

V

En septiembre de 1820, el general don Martín Rodríguez fué llamado al gobierno del país, y desde entonces la educación pública recibe un impulso poderoso, de que fué el alma su ministro de gobierno don Bernardino Rivadavia.

A esa fuerza inicial tuvo que obedecer igualmente el gobierno del general Las Heras, hasta que Rivadavia vino a ocupar el poder supremo de la Nación, para realizar en su transitorio gobierno, de solo diez y seis meses, las reformas más grandiosas, anticipándose así a su tiempo.

En 1821 comienza por incorporar las aulas que tiene dotadas el Consulado, al colegio que debía servir de cimiento a la más importante universidad de la República.

La inamovilidad del cuerpo docente, la provisión de las aulas vacantes por oposición, la constitución de una renta equitativa, y la intervención de un Diputado de la Junta de Gobierno, fueron desde luego medidas muy sabias que dignificaron el alto profesorado, y previnieron todos los abusos posibles.

El año siguiente, la Universidad abrió sus aulas con un perfecto plan de estudios en los seis departamentos en que fué dividida la enseñanza, tales son: de primeras letras, de estudios preparatorios, de ciencias exactas, de medicina, de jurisprudencia, y de ciencias sagradas.

El primero, que es el objeto primordial de esta conferencia, en cuanto se refiere a la educación común en Buenos Aires quedó bajo la inmediata inspección y vigilancia del Cancelario y Tribunal Literario, imponiéndose como un encargo especial al Rector, el promover la creación de nuevas escuelas donde fuera necesario.

Se confirmó en sus puestos a los maestros existentes, acordándoseles una retribución equitativa.

Las escuelas particulares quedaron subordinadas a la inspección de los prefectos departamentales.

Se adoptó el método de enseñanza que Lancaster había ensayado en Londres en 1800, el cual por ser esencialmente disciplinario, se distraía del objeto esencial de la enseñanza, cayendo pronto en desuso por los defectos y deficiencias del sistema; pero este error, menos que de Rivadavia, lo fué de la época, y de ello daba testimonio la Sociedad Lancasteriana que acababa de surgir del entusiasmo popular.

Por otra parte, marchábamos por las vías de pruebas y de ensayos que aun *hoy* no han concluído en el sentido de la legislación y organización escolar en el país.

En 1822 se votan fondos para concluir la obra del Coliseo, se crea una Escuela de Declamación.

Se funda después un Departamento de Ingenieros hidráulicos, se crean becas rentadas para los jóvenes pobres que por su inteligencia merezcan este honroso favor; se organizan en el Hospicio de Mercedarios y Convento de San Pedro escuelas de primeras letras, se establecen jardines de aclimatación, escuelas de agricultura y de otros ramos del saber humano, y en fin, no hay un lugar vacío que no se aproveche en colocar una banca de escuela, ni pequeño recurso que no se invierta en la obra magna de educar e instruir al pueblo.

Si faltan fondos, Rivadavia los crea y los saca de donde nadie lo sospecha, con los recursos inagotables de su talento de estadista.

Ni los puntos más lejanos de la campaña quedan sin participación en el beneficio general de la enseñanza pública; y por decreto de 1826, se organizan juntas inspectoras, subordinadas a la Sociedad de Beneficencia para velar por las escuelas de niñas y propender a su incremento y adelanto.

En 1824 se habían creado ya las juntas inspectoras en todos los pueblos, debiendo considerarse ese ensayo como el fundamento de los actuales Consejos Escolares, que tan poco beneficio reportan en la práctica, según su actual constitución, cuando no traban la acción de los maestros y la de las autoridades escolares superiores.

Respeto de los maestros y alumnos, se dictaron dos decretos que son digno de consideración: tienen las fechas de 6 de diciembre de 1822 y 26 de junio de 1826.

El primero persigue la vagancia de los niños y recomienda su detención a los agentes de policía, siempre que se les encuentre en las horas de escuela, jugando en las calles o lugares públicos; y el segundo expresa las condiciones para ejercer el magisterio y las causas que pueden inhabilitar a un maestro para el ejercicio de esta noble profesión.

Tantos esfuerzos, tanta obra hecha que representaba el afán de toda una generación, desapareció ante la influencia destructora de la tiranía que mató hasta los gérmenes de toda cultura y adelanto.

Rosas no quiso oir estas palabras de Rivadavia: "La escuela es el secreto de la prosperidad de los pueblos nacientes".

Las escuelas fueron cerradas brutalmente, los maestros obligados a cargar el cintillo punzó, y después a emigrar, huyendo de las levas militares, o a prosternarse envilecidos a las plantas del tirano.

Un decreto del año 35 decía entre sus consideraciones: "...ha dispuesto S. E. que esta fecha, se manifieste al inspector general de escuelas, que siendo la divisa punzó una señal de fidelidad a la causa del orden, de la tranquilidad y bienestar de los hijos de la tierra, bajo el sistema federal, y un testimonio y confesión pública y triunfo de esta sagrada causa en toda la extensión de la República, y un *signo de confraternidad* entre los argentinos, ordene lo que corresponda, a fin de que, *todos los preceptores, empleados* y niños de las escuelas, así particulares como del Estado, en esta Provincia, *usen la divisa federal*".

Avergüenzan estos recuerdos; pero debemos consignarlos, para tener siempre vivo el sentimiento del odio a la tiranía.

Dejemos en secreto transcurrir el tiempo, esperemos la batalla de Caseros para continuar en nuestro estudio de civilizar con la escuela, de gobernar educando, porque la tiranía no quiere ni oir el nombre de esta institución, porque educar es instruir y civilizar creando buenas instituciones, son fórmulas *salvajes unitarias.*

VI

Hay una ley de orden físico que condena las transiciones violentas, y que manifestándose en los cambios rápidos de la temperatura, ocasiona la disgregación de las moléculas que constituyen un cuerpo.

En el orden social y político, esa ley suele tener también su aplicación, y el cambio violento en las condiciones orgánicas de un pueblo engendra a menudo alteraciones que la historia ha estudiado ya, para poder sentar estas reglas.

Las reacciones políticas o sociales que manifiestan los pueblos en sus condiciones de vida, siempre son de temer, y mientras más radical sea el cambio, más hondas serán las perturbaciones que origine.

Cuando se sale bruscamente del estado de esclavitud, se toca a menudo en el desenfreno de la licencia.

La transición violenta del estado de despotismo al de libertad, generalmente produce la anarquía, porque es ley suprema de la Naturaleza que todo lleve una marcha gradual y un desarrollo moderado.

Después de la caída de Rosas en 1852, la unidad nacional se halló en peligro, y la revolución del 11 de septiembre que produjo la separación de Buenos Aires, por causas que no debo estudiar ahora, vino dolorosamente a romper la integridad nacional.

La primera, la más rica y poderosa de las Provincias, marchó aisladamente en su camino de lento progreso, y las trece restantes siguieron también su marcha de gradual adelanto.

En esta rencilla de familia que debía durar ocho años, y en esa vida de antagonismo político que las hacía mirarse de soslayo entre los celos y los recelos, aprendimos no obstante a ser más cautos, a respetar las instituciones, y a convencernos de que la fuerza, el respeto, y el poder del conjunto, dependía de esas mismas condiciones, referidas a cada una de las partes constitutivas del todo.

Necesitamos más educación institucional, más conocimiento de nuestro régimen político, *más escuelas* para aprender, y enseñar a nuestros hijos; que ante el bien y prosperidad general, debíamos deponer los rencores que engendra el egoísmo de la pasión; y mientras los hechos nos traían la conciencia de la debilidad en la separación, y nos hacían aspirar a la fuerza y el poder en la unión, volvimos, aunque por caminos diferentes, a comenzar la obra de la reconstrucción del país que debía recibir su última mano en la Convención de 1860.

La Confederación se dió su carta constitucional en 1853, y en los artículos 5, 14 y 64, consiguió sabias disposiciones que se referían a la educación e instrucción públicas: la Convención del 60 hizo suya esas declaraciones, aunque con ligeras modificaciones de simple detalle, llegándose en último resultado a este punto esencial:

El Gobierno Federal asegura y garantiza el ejercicio de sus instituciones en cada rovincia, en las que debe comprenderse, en primera línea, la *educación primaria.*

Enseñar y aprender es un derecho que la Constitución acuerda y reconoce a todos los habitantes dentro de las leyes de su reglamentación.

Es una atribución del Congreso, mejor dicho, un deber, el proveer lo conducente a la prosperidad del país, *dictando planes de instrucción general y universitaria.* (Téngase presente, que las palabras instrucción y educación, están usadas como sinónimas por nuestros constituyentes).

La Provincia de Buenos Aires, hizo también por su parte mucho en este sentido.

Las escuelas públicas se multiplicaron bajo el noble empeño de la Sociedad de Beneficencia y de la Corporación Municipal.

Se dictó una Constitución en 1854, que contenía disposiciones importantes sobre educación común; en 1856 se crea un fondo de escuelas, que en gran parte contribuyó a la adquisición de edificios escolares en la campaña; y en el mismo año se funda el Departamento General de Escuelas, que tantos servicios ha prestado a la educación pública, bajo la dirección de los señores Sarmiento, Peña, Costa, Malaver y otros educacionistas notables.

Pero todo esto tenía lugar entre la agitación de los alistamientos militares, los sitios, bloqueos y batallas, hasta que el combate de Pavón, vino a operar la reconstrucción del país.

Desde este momento, todos y cada uno consagran sus esfuerzos a a la obra magna de *educar e instruir*, y la preocupación de los poderes públicos se manifiesta vigorosa en la creación de escuelas y colegios, provinciales o nacionales, de enseñanza general o particular, para niños o para adultos.

Los colegios nacionales comienzan a crearse en todas las provincias, y si Entre Ríos cuenta con su famoso colegio, bajo la dirección del doctor Larroque, al cual concurren estudiantes de todos los pueblos de la república, Buenos Aires nacionaliza su Colegio Seminario y pone a su frente al sabio Amadeo Jacques y al distinguido pedagogo Torres que comparte con él sus tareas.

En San Juan se operan cambios más radicales aún que llevan esa provincia a ocupar el lugar más distinguido entre sus hermanas mediante la progresista administración del señor Sarmiento que se recibe del gobierno en 1862.

La Constitución provincial dictada en 1856, declara obligatoria la educación primaria.

La Legislatura autorizó al Ejecutivo para codificar y reformar las leyes sobre educación pública y reglamentar su ejecución.

A las rentas creadas por leyes, anteriores para el sostén de las escuelas, se agregaron las multas y penas pecuniarias que impusiesen los Tribunales de Justicia, la Inspección de Irrigación y la Intendencia de Policía.

Las capellanías laicas e imposición de obras pías, no cumplidas, fueron también destinadas al fondo de escuelas.

Se creó una oficina y archivo estadístico escolar, se impuso a los

Departamentos la obligación de costear y sostener con sus propios fondos, una o más escuelas primarias.

En el ex-hospicio de la Merced, se fundó un Colegio superior de enseñanza preparatoria universitaria, que fué nacionalizado en 1869.

La concurrencia a las escuelas dejó de ser un precepto escrito; la obligación de la educación cesó de ser letra muerta, y su espíritu se vivificó en el terreno de los hechos, con disposiciones como la contenida en un decreto que disponía lo siguiente:

"Todos los padres de familia están obligados a mandar sus hijos a la escuela".

"Los Jueces de Paz y Comisarios de los Departamentos rurales y suburbios, tomarán un registro de los niños en estado de asistir a las escuelas, haciendo conocer a los padres la obligación perentoria en que están de darles educación'.

"Los Jueces de Paz podrán, con conocimiento de la mala conducta de los padres, o su intencionado abandono de los medios puestos a su alcance para educar a sus hijos, dar cuenta al Jefe de Policía, del hecho y del nombre del padre y de los hijos que estén en contravención con lo dispuesto, para que busque a los niños, tutor o patrón que se encargue de darles educación".

En 1864, el gobierno de Rojo funda veinte escuelas en los Departamentos, abre al servicio público la Escuela Sarmiento, y forma dos Sociedades para la propaganda de la educación popular que fueron: "Amigos de la Infancia" y "Sociedad de las Madres Cristianas".

Se crearon medios de estímulo acordando premios a los maestros que se distinguiesen en el desempeño de sus funciones, por su inteligencia, moralidad y contracción; pero esos premios no consistían en la profusión de títulos y dádivas que quitan el verdadero mérito a esos actos, sino en *una sola* medalla de oro, con su respectivo diploma, y un accesit de medalla de plata.

Los alumnos también tuvieron su recompensa, pero no se prodigaban como en esta capital, en que una escuela de 100 *alumnos* tiene *noventa y nueve distinguidos y premiados,* sino que se acordaron sólo *dos premios* para cada escuela, mediante pruebas escrupulosas en que el favor nada tenía que hacer.

La marcha progresiva de la educación, fué fomentada por todos los gobiernos, y para garantir los mejores resultados, se dictaron disposiciones como la siguiente, de que transcribimos dos artículos y que pertenece a un decreto de 15 de octubre de 1869.

"Art. 1º Todo niño de seis años a 14 años que después de 8 días de publicado el presente decreto, se encuentre en las calles sin la

correspondiente *boleta de matrícula de escuela pública o particular*, será tomado por los agentes de policía y detenido en el Departamento general del ramo.

Art. 2º Inmediatamente de detenido un niño, se hará comparecer a su padre o tutor, y se le obligará a colocarlo en la escuela pública, sin perjuicio de la aplicación de la multa establecida por los Arts. 5 y 10 del decreto del 22 de junio de 1865".

Gracias a estas medidas, que si eran muy enérgicas, no eran menos necesarias en aquel tiempo y en aquel pueblo, la Provincia llegó a contar, en sus 14 Departamentos, 51 escuelas mixtas, 34 de varones y 8 de niñas, con una asistencia de 6.873 alumnos, en una población de 60.328 habitantes, lo que daba una escuela por cada 649 almas.

No contamos en este dato estadístico los colegios de la nación que funcionaban en aquella época, tales son: el Colegio Nacional y el Seminario Eclesiástico.

La Administración nacional de Sarmiento ha hecho prosperar mucho esta institución, porque su pasión por las escuelas ha sido siempre el punto de mira de todos sus afanes; y para conocer nuestra legislación dispersa sobre escuelas, pueden desde luego estudiarse dos épocas que han sido las más fecundas al respecto, estas son: desde 1821 a 1828 y desde 1868 a 1874.

Antes y después de estas fechas, los gobiernos han hecho más política que escuelas olvidándose que *gobernar es educar*.

En 1875 la Provincia de Buenos Aires dictó una ley de educación común que si no fué una obra acabada como proyecto, según el original elaborado por el doctor Malaver, salió de las manos de la Legislatura de una manera informe, por la incoherencia de sus disposiciones y los grandes vacíos que se notan en toda ella, de tal modo que ni establece un sistema, ni siquiera metodiza la enseñanza.

Pero esa ley, con sus defectos y errores, no sólo constituye el cuerpo más formal de disposiciones escolares, (con sus anexos de reglamentos, programas y ley constitutiva de los Consejos de Distrito) sino que ha sido adoptada para la Capital de la República, aunque con un carácter transitorio, por lo cual debemos ocuparnos de ella de un modo especial.

VII

Ha sucedido con esta ley de educación común, lo que con la Constitución de la Provincia, que en sus elevadas abstracciones ha llegado a ser una verdadera utopía, porque no se preocupó en concordar en

estado social con el estado político, calculando sus recursos y sus medios para hacer funcionar las instituciones que se daba.

Esto hace recordar la República Política de Platón, y los proyectos de Constitución de Locke y Rousseau para la Polonia y la Carolina, obras en que estos grandes hombres olvidaron lo más esencial: el pueblo, las necesidades sociales, la naturaleza humana.

Cuenta Larousse, en su periódico de enseñanza práctica titulado "L'Ecole Normale", esta anécdota que se refiere a Cuvier:

"La Comisión del Diccionario de la Academia estaba reunida, cuando de improviso entra el gran naturalista — ¡Ah! señor, llegáis en momento oportuno; vamos a someteros la definición de una palabra que entra en vuestra especialidad.

"*Cangrejo*: pequeño pescado rojo que camina hacia atrás. — Muy bien, dice Cuvier; está perfectamente; permitidme tan solo tres observaciones: primero, el cangrejo no es un pescado; segundo, no es rojo; tercero no camina hacia atrás; con esas solas excepciones vuestra definición es de una admirable *exactitud*".

Igual cosa puede decirse con la Ley de educación común y sus anexos, es buena, pero... en sus disposiciones no consulta las necesidades escolares, no funda un sistema, no establece un método, y su aplicación a la práctica de cada día en los siete años que tiene de existencia, prueba su ineficacia y sus grandes defectos.

Ni siquiera es un cuerpo de disposiciones en consonancia con las leyes vigentes y las necesidades sociales, y de esto da fe un hecho reciente.

La Dirección General de Escuelas reclamó de la testamentaría de la señora doña Tomasa Vélez Sársfield el 10 o|o a que tiene derecho según la ley en el caso ocurrente.

Llevada la cuestión a los Tribunales, porque la ley fué tachada de inconstitucional, la Dirección obtuvo en primera instancia un fallo favorable, pero hecho el recurso de apelación ante la Corte Federal, este alto tribunal falló en 19 de noviembre de 1881, declarando: "que la ley de la Provincia de Buenos Aires de fecha 26 de septiembre de 1875, es repugnante a la Constitución nacional, en cuanto altera y modifica las disposiciones del Código Civil, sobre sucesión testamentaria", y en consecuencia revocó la sentencia recurrida.

Hacer la crítica severa de la ley de Educación común, requiere un tiempo y un espacio de que carezco hoy, por lo cual, y para probar las afirmaciones que dejo hechas, me referiré a algunas de sus principales disposiciones.

El artículo primero establece que "la educación común es gratuita y obligatoria'.

La Constitución Nacional de 1853, establecía por su artículo 5º la educación primaria gratuita, y los convencionales de 1860, suprimieron la palabra *gratuita* porque decían: "poner por condición a la difusión de la instrucción primaria que ella ha de ser precisamente *gratuita*, es lo mismo que encerrar su difusión dentro de límites muy mezquinos, puesto que esa cláusula importa prohibir a las Provincias establecer contribuciones especiales para costearla", y añaden en otro lugar, "siendo por otra parte falso que pudiese existir una educación *gratuita*, desde que sus gastos se han de cubrir con el dinero de los contribuyentes que forma el tesoro púbilco". "Que la educación común estaba basada, donde era un hecho real en la obligación que recae sobre la propiedad de soportar las cargas del Estado y que por tanto, habían de imponerse contribuciones para su sostén, siendo ya una verdad conquistada, que el Estado no debe educar a los pudientes, sino que, la propiedad debe concurrir a remediar la escasez de los medios de los que necesitan de ella para prepararse a desempeñar los deberes del ciudadano".

La Constitución Provincial ordena en su artículo 206, que se establezca contribuciones y rentas propias de las escuelas (aunque declara que es gratuita).

La misma Ley de Educación común establece en su capítulo IV, cuáles son sus fuentes de recursos, y cómo queda gravada la propiedad en sus varias formas, para percibir el 2 por mil de la territorial, el tanto por ciento de las herencias, sucesiones, legados e instituciones pías, sin contar con el derecho de matrícula y la demanda de libros y útiles de escuela, que por esa ley está a cargo de los padres el costearlo.

Ya se ve en lo que viene a parar la *gratuidad* de la educación común, que en cuanto a su carácter de obligatoria, no hay más en la ley que una simple declaración, y la consignación de un precepto moral que impone el deber de educar, sin que haya un sólo medio coercitivo que garantice la observancia y cumplimiento de aquel deber.

Por el artículo 16 de la misma ley, se estatuye, que "La dirección *facultativa* y la administración general de las escuelas, estarán a cargo de un Consejo General de Educación".

O la ley no ha entendido lo que significa la palabra *facultativa*, o ha hecho caso omiso, del espíritu y letra de esa declaración, que nada tiene que ver con la práctica escolar y la institución de las escuelas.

Idéntica cosa sucede con los Consejos Escolares, que por ley deben ser electivos, requisito que hasta hoy no se ha llenado, elección popular que va en camino de no realizarse jamás.

¿No es verdad que una ley que no se cumple no es buena, no tanto por la infracción en la observancia de sus mandatos, sino por la imposibilidad de cumplir sus disposiciones?

¿Quiere decir de los pobres maestros, que deben ser *sabios*, según los programas y exámenes que los habilitan para el ejercicio dé sus funciones, para contar al fin con una mezquina renta, y estar en peligro constante de ser echados a la calle por los Consejos de Distrito, siempre que estos lo juzguen conveniente?

Un maestro que se ha envejecido en la enseñanza, sólo tiene por esa ley deberes y obligaciones, a menos que se considere un derecho, el de percibir el escaso sueldo que ha ganado en sus ímprobas tareas.

La ley no se acordó de jubilaciones en favor de esos nobles servidores de la enseñanza pública, que al fin de su penosa carrera no tienen más que la miseria.

La ley constitutiva de los *Consejos Escolares* sigue en vigencia, no obstante sus defectos e inconvenientes, porque, se dice, son cuerpos creados por la Constitución.

Efectivamente, los hombres que dictaron esa carta política creyeron poder dar, a la iniciativa, a la acción particular, toda la participación que debiera tener en un asunto que a todos interesa, pero los constituyen parece que no conocían nuestras poblaciones, que no consultaron las condiciones económicas de la Provincia, y en fin, que se engañaron, creyendo que en materia de escuelas debía tenerse en cuenta el concurso privado, sin que se contase con el fundamento de una legislación justa y sabia.

Hasta hoy, sólo se debe a la iniciativa de los gobiernos cuanto se ha hecho sobre educación pública.

¿Dónde están los legados, las fundaciones en favor de las escuelas?

Como institución particular de este género, no conocemos en Buenos Aires más que la fundación Miró.

En cambio, hay una persona, entre otras muchas, que funda, edifica y ornamenta dos iglesias.

No desconocemos la piedad cristiana que ha presidido a estas fundaciones, pero es en la escuela donde se aprende a deletrear el santo nombre de Dios, y donde se enseña a conocerle y amarle por su bondad y su misericordia.

La creación de los Consejo Escolares, es pues, un error de la

Constitución Provincial, que la ley de su reglamentación ha llevado más allá de lo que permite la conveniencia y el interés de las escuelas.

Para concluir con este aparte, repetiré: no hay un sólo Consejo Escolar, que deba su nombramiento a la elección popular, lo que importa una violación manifiesta de la ley misma cuya autoridad se invoca.

Los *programas* de enseñanza en las escuelas primarias, contienen diez y seis ramos en el primer grado, que es adonde concurren los niños de 5 y 6 años; y entre esas materias hay algunas como las "Lecciones sobre objetos", que comprenden nociones de física, química e historia natural.

No se concibe un recargo de tanta asignatura para un débil niño, que todavía no tiene conciencia de nada, ni aun de su misma personalidad: el niño sale de la escuela con la cabeza atiborrada de palabras, y completamente vacía de toda idea.

En los demás grados sucede igual cosa, y si el alumno tiene más discernimiento por la mayor edad, y más desarrollo intelectual por el aprendizaje hecho en los grados inferiores, tiene en cambio mayor recargo de materias ,que en grado 6º *pasan de veinte.*

Con semejante plan de enseñanza, en medio de la anarquía de textos, métodos y modos de enseñar, si un alumno no sale de la escuela con la cabeza saturada de definiciones y teorías, sin principios claros ni fijos a que referir los diversos conocimientos, será un milagro, pero la regla general es, que paran en al más insoportable pedantería, pretendiendo a favor de nociones superficiales, levantar la divisa de Pico de la Mirandola, de *omnibus rebus et de quibusdam aliis.*

VIII

Gran parte de nuestras rentas nacionales y provinciales se invierte en la enseñanza de la juventud.

La Provincia de Buenos Aires gasta en el sostén de sus 275 escuelas, distribuídas en 74 Distritos, cerca de 12.000.000 de pesos, contando con la economía que le reporta el tener más de 100 edificios propios de la institución de escuelas, que en alquileres le consumiría más de 80.000 pesos por mes.

El presupuesto de escuelas en la provincia de San Juan era en 1871 de 77.525 pesos bolivianos, que al cambio de 20 por 1 arroja la cifra de 1.550.500 pesos moneda.

Téngase presente que la población de estas Provincias está en la relación de 1 a 5, que sus escuelas lo están de 1 a 3, y sus rentas y recursos de 1 a 20.

La ley nacional de subvenciones de 25 de septiembre de 1871, acuerda a las provincias, para la construcción de edificios escolares, adquisición de mobiliario y útiles, y sueldos de maestros, la subvención sobre cada presupuesto para estos gastos, de la tercera parte para Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, las tres cuartas partes para La Rioja, San Luis y Jujuy, y la mitad, para las provincias restantes.

Sobre dos millones y medio de habitantes con que cuenta la República, podemos calcular aproximadamente en 120.000 los niños que se educan en 1.400 escuelas públicas, lo que da una proporción de 2,08 por ciento; y si se agregan los que reciben educación privada y en institutos particulares, el aumento puede dar la suma total de 5 o|o.

El censo de 1869, daba sobre la población de 1.736923 habitantes, la cifra de 82.671 niños de 6 a 14 años, que concurrían a las escuelas públicas.

Como se ve, hemos progresado poco, y en el transcurso de 12 años, y siguiendo en vía paralela al crecimiento de la población, hemos podido duplicar la concurrencia a las escuelas, lo que indica una fuerte necesidad de preocuparnos del hecho indicado.

Sobre el gasto general aproximado de un millón y medio de pesos fuertes que se invierten en toda la república en el sostén de las escuelas primarias, resulta sobre 120.000 niños, 312 pesos papel moneda por alumno, costo muy bajo, y que por ser el gasto más reproductivo, podíamos elevar a mayor cantidad si esos fondos fuesen invertidos religiosamente en los objetos de su creación.

Según los datos que dejamos consignados, y que hemos tomado de fuente verdadera, parece que el estado de la educación pública entre nosotros debía estar sentado sobre fundamentos inconmovibles, pero no es así, y como no debemos engañarnos ni engañar a los que se pagan del ruido y oropeles de los programas oficiales, vamos a pintar a grandes rasgos el estado de nuestras escuelas que son el fruto de la legislación vigente.

Edificios escolares: A pesar de las leyes que hemos dictado y que se refieren a la construcción de edificios de escuelas, estas funcionan en su mayor parte en toda la república, en casas alquiladas, sin comodidad, estrechas y aún contrarias a las reglas de la higiene.

Basta saber, que la capital de la república, no tiene más que tres edificios especiales, en más de doscientas escuelas que sostiene, y es muy sabido, que la primera condición requerida para la marcha regular de un establecimiento de educación, es el local en que debe funcionar.

Las provincias de Buenos Aires y San Juan que son lo mejor dotadas al respecto, tienen más de la mitad de sus escuelas en un estado verdaderamente ambulante, que depende de las exigencias y caprichos de los propietarios, con relación al canon del alquiler y demás condiciones impuestas a esta clase de locaciones.

Rentas: Aun no está regularizado este servicio, y los Partidos, Departamento o Distritos, que deben costear la educación pública en sus respectivas localidades, son los más remisos en pagar las contribuciones creadas por las leyes, o en arbitrar los recursos necesarios para el sostén y fomento de las escuelas.

El impuesto sobre la propiedad territorial, depende a menudo del favor o falsa apreciación de los avaluadores.

En Buenos Aires ocurre generalmente que las Municipalidades se resisten a presentar las cuentas de sus ingresos, de donde se saca el tanto por ciento para las escuelas, y que no puede ni apelarse al recurso de las ejecuciones, por el estado de insolvencia en que casi siempre están, siendo necesario remitir la deuda con la esperanza de los pagos sucesivos.

Sistemas y métodos: No hay más al respecto, que las declaraciones muertas de la ley que prescribe el sistema simultáneo, el método intuitivo y el procedimiento oral y analítico, con el auxilio de objetos y uso de las pizarras murales.

En la práctica, no se sabe distinguir el sistema, del método; el modo del procedimiento, sin que la propaganda ilustrada de los Inspectores y Visitadores, pueda remover estos inconvenientes que resultan de la imperfecta organización escolar.

El sistema graduado de las escuelas existe de un modo imperfecto solo en la provincia de Buenos Aires, y en la capital, en las escuelas superiores, y es sensible que no se haya implantado de un modo general en todas las escuelas.

Maestros: Sin una módica retribución, sin un perfecto plan de enseñanza, sin la inamovilidad del puesto que asegure la independencia del empleado, a menos que no haya justas y probadas causas de remoción, es difícil conseguir buenos maestros, que al fin de su carrera y afanes, sólo esperan el desvalimento y la miseria, tan luego en la edad más triste de la vida, en que no pueden contar ni con el concurso del trabajo manual.

Una ley de jubilaciones, es una necesidad muy sentida que debiera preocupar a los poderes públicos.

Textos: En otra ocasión hemos probado los defectos y vacíos que se notan en los textos de uso común en las escuelas, y la necesidad

y conveniencia de confeccionarlos por concursos públicos de oposición, a fin de obtener los más baratos y mejores.

Cada asignatura cuenta con 20 o más trataditos que pugnan, se contradicen y destruyen, y como no hay textos oficiales, ya que ellos son tolerados en la práctica contra la disposición de los reglamentos que los proscriben, exigiendo la enseñanza puramente oral, los maestros se sirven de ellos indistintamente, produciéndose de este modo una completa anarquía, que aleja cada día más la esperanza de un plan uniforme.

Citaremos algunos ejemplos que confirmen lo dicho:

1º La *m* décima quinta letra del alfabeto castellano, se enseña a pronunciar de tres modos: *eme,* según el uso antiguo; *me,* conforme al método de Port Royal, y *em,* como sonido aspirado inarticulado que es de uso alemán.

¿Cuál de los tres métodos en *uso en nuestras escuelas* es el mejor?

La verdad es que hay un completo descuido en todo esto, y que ya debíamos constituir una Academia seria y formal; que si no *limpia, fija y da esplendor* al idioma entre nosotros, nos librase de la batahola en que nos tiene la Academia española, con sus letras híbridas, como la *y,* o las mudas como la *h* que no tiene más en su abono que los abolengos de una lengua muerta; y en fin, de esas definiciones impuestas y contrarias a la lógica de las palabras, sin consultar para nada el oficio y funciones que estas desempeñan en la oración gramatical.

2º Un tratado de geografía de autor chileno, rectifica a su antojc los límites internacionales, quitándonos una parte del territorio; un autor boliviano hace lo mismo, y a este paso, por obra del cercanamiento sobre los mapas, va dando autoridad a las usurpaciones de que hemos sido víctimas por todas partes.

3º Hace poco se ha publicado un texto, por un profesor normal, en el cual se enseña, que *el aceite del castor se extrae del animal del mismo nombre.* ¡Y ese libro no ha sido puesto en el Indice de las obras perjudiciales a la enseñanza!

4º En las escuelas italianas de Buenos Aires, se enseña que el hijo de italiano, nacido en el país, es italiano, porque según las leyes de aquella nación así se dispone respecto a la ciudadanía de origen, y este verdadero plagio de nuestros connacionales reviste caracteres más alarmantes, con la enseñanza del idioma e historia de Italia, con exclusión completa del idioma e historia nuestra.

He conocido hijos de franceses e irlandeses que, siendo nacidos entre nosotros apenas sabían balbucear nuestro idioma, pero lo sufi-

ciente para decirse ingleses o franceses, con negación de su patria de nacimiento.

Numerosos ejemplos podríamos citar al respecto, pero basta lo dicho para llamar la atención de nuestras autoridades escolares, sobre el hecho enunciado.

No hay país en Europa donde la Institución de escuelas nó tenga textos propios.

En América sucede lo mismo, Chile tiene sus textos, y otras Repúblicas que no han andado remisas en materia de tanta importancia, los han creado igualmente.

En 1874, el gobierno de Guzmán Blanco en Venezuela, dictaba un decreto, cuyo primer artículo es como sigue:

"Se abre un concurso de seis meses, a contar desde el primero de octubre próximo, con el objeto de que todas las personas que quieran, presenten sus obras para escoger las que deban servir de textos de la Instrucción Primaria de las escuelas federales, sobre las siguientes materias que formarán por ahora la enseñanza, etc., etc.".

Si nuestra desidia nos ha colocado en el último lugar al respecto, seamos los últimos, pero hagámoslo, porque es una necesidad que cada día se manifiesta más imperiosa.

Educación e instrucción: En las escuelas públicas no se educa, se instruye solamente, y esto se hace de un modo tan inconveniente, que en los programas y en la práctica escolar se peca por exceso, enseñando materias que deben estar libradas al hogar doméstico y corresponder únicamente a los padres de familia, a la madre sobre todo, tales son los rezos y oraciones; o bien, se comprenden asignaturas que son propias de una instrucción superior, y que por lo tanto, no tienen su lugar propio en las escuelas primarias; estas son: la enseñanza de la física y la química sin los gabinetes necesarios, la agricultura, sin la práctica siquiera rudimentaria del cultivo, el álgebra, la anatomía, la fisiología, de cuyo estudio apenas puede adquirirse una simple tintura en las condiciones cómo se enseña.

IX

Señores: Ya sabéis lo que hemos sido, y lo que somos en la actualidad; ahora quiero tratar de lo que debemos ser, aprovechando los ricos elementos de que disponemos, las buenas condiciones intelectuales de nuestra juventud, y los altos destinos que esperan al pueblo de mayo.

Los fines de la educación en instrucción, son, desenvolver en el

individuo toda la perfección de que es susceptible, poniendo en el hombre la libertad, de acuerdo con la razón, y sin olvidar un solo momento estas máximas de Tocqueville y Wickersham.

"Vale más que muchos sepan poco, y no que pocos sepan mucho"
"Entre ser buenos y sabios, lo primero es más importante".

No olvidemos que "la escuela es la imagen de la familia y de la sociedad", y por tanto, estas ideas no se refieren exclusivamente a los niños que frecuentan las escuelas, porque éstos son los menos, sino a la población adulta que no han recibido educación alguna o la ha recibido de un modo imperfecto: ésta también necesita de la atención del legislador.

El padre, la madre, el hermano a quienes la ley no obliga a concurrir a la escuela por razón de la edad, están obligados por la ley moral, el espíritu de nuestras instituciones y las exigencias sociales, a educarse e instruirse, como una garantía de orden, de moralidad, y de hábitos de trabajo.

Por esto, al lado de la cartilla de Santa Olalla y de Sastre, deben estar en todos los colegios, institutos, hospitales, cuarteles y cárceles, las obras de Pestalozzi, de Girard y de Comenius; las Aimé Martín, madame Guizot, y madame Necker, y demás escritores sobre educación que mucho han hecho en el sentido de educar e instruir a los padres de familia; y podéis tener por cierto, que con el ilustrado concurso de los padres, las escuelas darán mejores resultados.

Mientras el decálogo de nuestras instituciones escolares no se confeccione, o en la forma de un Código de Educación, como lo indicó el exministro de Instrucción Pública, doctor Leguizamón, o en un cuerpo de leyes que condense la ciencia y la experiencia de los educadores, poco hemos de hacer en el sentido de mejorar la educación del pueblo, desde que marchamos por el camino de las indecisiones, pisando el terreno inconsistente de ensayos que ya son muy cansados como tales.

De algo han de servirnos la experiencia, los estudios, y el empeño de los hombres y de los pueblos, en hacer de la enseñanza pública una institución próspera y feliz, sentada sobre la base inconmovible de los hechos y de la jusrisprudencia ya establecida en los demás países.

La educación de la juventud es la obra más alta y gloriosa del legislador, decía Licurgo cuando legislaba para Esparta; y después de él, todos se han empeñado en esta obra de importancia vital en el porvenir de las sociedades.

No seamos los últimos, pongamos a contribución las fuerzas vivas

e inteligentes de nuestros hombres, porque nos deben el contingente de sus luces, para la grandiosa obra de educar al pueblo y a sus propios hijos, que mañana serán los árbitros de los destinos de esta patria que tanto amamos.

Si mi débil voz, si mis pobres conocimientos pudieran servir de algo, yo propondría entre la ansiedad y el temor, estas cuestiones, que creo deben tenerse muy presentes.

1º Los edificios propios para las escuelas, los maestros independientes por la renta y la inamovilidad y la creación de la renta escolar: son los tres factores indispensables de una buena institución de escuelas y del mejor plan de enseñanza.

2º — El desempeño y dirección de las escuelas debe confiarse al más competente; y puesto que es ministerio público, exigirse la ciudadanía al que llene estas funciones, porque la primera enseñanza en la que se comprende el idioma e historia del país y el amor a nuestras instituciones, no puede hacerse eficaz sino por los que están vinculados a él por el interés público y social.

3º En el profesorado debe establecerse una escala de ascensos que comience por el de ayudante o maestro auxiliar, y concluya por el de miembro o jefe de los cuerpos directivos de la educación pública.

4º Siempre se ha de tener presente, que primero es educar y después instruir, y los programas que se confeccionen deben obedecer a esta regla.

5º Un buen sistema de educación exige que la enseñanza se dé en conformidad con las necesidades sociales de cada pueblo, y aún de cada individuo; la niña pobre *debe* aprender a zurcir; la rica *puede* bordar con hilos de oro.

6º La creación de cátedras de pedagogía en las universidades y colegios superiores, es de mayor necesidad que las demás asignaturas que se enseñan, porque aquellas se refieren a una cuestión de todos los momentos y que interesa a todas las clases sociales.

7º Un ministerio especial de educación e instrucción pública, debe ser otra creación preferente del legislador, por la consagración particular que requiere un asunto de tan marcada importancia.

Señores: Según la relación que dejo hecha de nuestra historia educacional, y de la legislación defectuosa que rige la institución de escuelas, creo haber demostrado cuanto nos falta por hacer en bien de la educación pública, y que si nuestros padres hicieron poco en el mismo sentido, fué porque el turbión de las pasiones políticas los ofuscó, creyendo que se podía gobernar sin educar.

Felices de nosotros que conocemos el mal y el tratamiento curativo

con el cual puede combatirse la horrible enfermedad, que fué la carcoma de las sociedades antiguas, y puede aun serlo de las modernas: ¡la ignorancia!

Recordemos con Sarmiento, que "las instituciones escolares preparan el porvenir de un país", y no desdeñemos sus sabios consejos, porque él tiene la experiencia del viejo maestro que ha enseñado al pueblo, desde un obscuro rincón de la provincia de San Luis, lo mismo que en la primera magistratura del país.

Sobre todo no debe olvidarse, como un estímulo para los progresos futuros sobre esta materia, que el estado actual de nuestras instituciones escolares, si bien incompleto y deficiente, no es como para desesperar de los ulteriores adelantos y fecundas conquistas, que puede alcanzar la educación en nuestro país, mediante la inteligencia de la juventud argentina, y de la protección decidida de la Nación y de las Provincias.

X

Este es, señores, el modesto trabajo que ofrezco a vuestra consideración, y para llenar el requisito de las proposiciones accesorias que exige el reglamento confeccionado para este acto, propongo las cuestiones siguientes:

1ª Saber *leer* y *escribir* es una condición indispensable para el ejercicio del sufragio, y es por consecuencia una omisión de la Ley Nacional de 13 de noviembre de 1863, sobre régimen electoral.

2ª Un Ministerio exclusivo de educación e instrucción pública, surge del espíritu de la Constitución Nacional en su artículo 87, sin que deba considerarse como una limitación, el número de 5 ministros que la Ley establece.

3ª El cargo de maestro de escuela es un cargo público, que requiere el ejercicio de la ciudadanía, sin que este requisito pueda considerarse una limitación a los derechos que acuerda el Art. 14 de la Constitución Nacional.

4ª Las escuelas del Estado deben ser esencialmente laicas: las creencias religiosas son del dominio privado.

Como se ve las proposiciones anteriores no surgen lógicamente del tema que me ha tocado desarrollar. Dada la naturaleza de éste, era difícil deducir rigurosamente conclusiones concretas.

No lo he hecho, ni tampoco lo debía hacer.

Cuando se trate de cada una de mis proposiciones tendré el honor de exponer los argumentos que las sostengan.

Continúa la sesión discutiéndose el informe de la Comisión sobre el proyecto del señor Groussac. Se vota y aprueba el inciso que establece: "Por comisiones de distrito encargadas de la administración local inmediata". Se vota y se aprueba el inciso c) que dice: "Por hábiles inspectores seccionales y permanente, etc.". Se aprueba también la primera parte del artículo 2º: "que haya bastantes escuelas normales en que se enseñen especialmente las mejores doctrinas de la pedagogía". Después de discusión, se rechaza la segunda parte que propone que mientras no produzcan las escuelas normales suficiente número de maestros podrá haber en las escuelas primarias alumnos-maestros en calidad de auxiliares. El tercer artículo que dispone que el inspector reuna a los maestros para celebrar conferencias es aprobado, luego de una modificación que suprime la frase "en tiempo de vacaciones" y sustituyéndola por "durante el año escolar". El cuarto artículo queda aprobado con la nueva redacción, que se leerá en las "Declaraciones". El quinto artículo es objeto de viva discusión. El señor Varela (L.) se opone a todo el contenido de ese artículo. "Es una cuestión exclusivamente de derecho la que envolvería la ley que prohibiese enseñar en cualquier escuela pública a toda persona que no posea diploma expedido por una escuela normal". "La ley no puede prohibir enseñar a aquel que ha enseñado, que ha mostrado saber enseñar, no puede venir a cerrar mañana las puertas del convento de San Francisco donde se han educado tantos niños que después han ido a las escuelas normales". Al señor Negrotto, que ha educado durante cuarenta años, le estarían cerradas las puertas de una escuela pública por no tener diploma de escuela normal. Se habla de "escuela pública", pero todas las escuelas son públicas; lo son las privadas porque son "establecimientos industriales" abiertos al público y en los cuales tiene siempre la puerta abierta el inspector del Estado. "Si don Luis de la Peña, un nombre que está en el corazón de todos los hombres patriotas de este país, saliera de su tumba regada por tantas lágrimas de agradecimiento, se encontraría con que ese artículo le cerraba completamente las puertas de la enseñanza pública; sin embargo, él la dirigió y a él se debe en gran parte la que hoy tenemos en Buenos Aires". El Dr. Varela (J.) defiende el artículo haciendo notar que sería imposible para las autoridades escolares ocurrir a la provisión del personal escolar si no tienen una base de gradación de títulos. En principio debe establecerse la exigencia del título para las escuelas públicas, pero dada la falta de maestros no se puede imponer todavía, por lo que propone que la ley prohiba ejercer a los no diploma-

dos "siempre que sea posible". Se levanta la sesión, postergándose la discusión del artículo.

Segunda sesión de prórroga
Día 22 de Abril

Preside el señor Jacobo A. Varela. Dos disertaciones ocupan esta sesión. La primera del señor Raúl Legout, leída por su autor y titulada "Cuál es el mejor sistema de educación atenta nuestra aptitud intelectual y las instituciones que nos rigen", trabajo que se concreta en el siguiente proyecto de resolución:

"Considerando: que tanto nuestra aptitud intelectual como la de los otros pueblos del continente sudamericano es esencialmente latina y como tal susceptible de asimilarse una educación ecléctica y conceptual; el Congreso opina: 1º Que al dictarse la ley de Educación Común, el legislador siente en ella el principio fundamental de la enseñanza intuitiva y normal. Que nuestras instituciones son esencialmente republicanas y liberales y que ningún poder que no sea el gubernamental tiene suficiente autoridad para armonizar con ellas la educación popular, el Congreso desea: que al dictarse la Ley de Educación Común, el legislador siente en ella, al lado de la gratuidad y la obligación, que ya poseemos, el principio de la laicidad, y el derecho de legítima defensa, la inspección.

El señor Serrey lee la segunda disertación. "El sordomudo argentino, su instrucción y su educación", de que es autor el señor José A. Terry, cuyas conclusiones dicen:

a) Los gobiernos y las municipalidades deben prestar atención especial al fomento de los institutos existentes para la educación de sordomudos, a la creación de otros análogos y a la formación de maestros especiales al efecto. b) En la enseñanza de los sordomudos debe preferirse al sistema mímico el artículo - labial, como más adecuado pala la vida social. c) En el censo general la parte referente a los sordo-mudos debe hacerse con las indicaciones siguientes: localidad de nacimiento; si es adquirida la sordomudez, a qué edad y por qué causa; sexo y estado, con determinación, si son casados, de las condiciones sanitarias de los hijos; condición de los padres; profesión; si son parientes consanguíneos entre sí; si en alguno de ellos o en los antepasados existe o no ha existido la sordomudez, la simple sordera o alguna enfermedad en los oídos; si el sordomudo anotado en el censo

tiene o ha tenido hermano o hermana con la misma enfermedad". Este proyecto pasa a estudio de una comisión.

Tercera sesión de prórroga
Día 24 de Abril

Preside el señor Onésimo Leguizamón. El señor Sastre hace moción para que no se lean más disertaciones, sino que se impriman y se repartan y que luego informen sobre ellas las comisiones. Se aplaza la consideración de esta moción. En seguida el señor Berra ocupa la tribuna y lee su trabajo sobre:

Métodos considerados en sus aplicaciones generales

Por el Dr. J. A. Berra

Cuando ya la fuerza de mi vocación me había comprometido en el estudio de las leyes que regulan la conducta de los hombres, empezó a preocuparme la serie de perturbaciones que desde la fecha de su independencia sufren las sociedades sudamericanas. Reflexiones continuas llegaron a convencerme de que la causa principal de tantos desórdenes es la ignorancia y la falta de educación de las grandes masas populares y desde entonces me dediqué a estudiar la Escuela, en donde se instruyen y se educan las generaciones nacientes.

Traté de formarme un concepto exacto del fin a que deben dirigirse sus esfuerzos, examiné el estado general de los establecimientos escolares del Río de la Plata, y me apercibí desde luego de que su organización y su conducta interna no eran las que mejor correspondían a las grandes necesidades de nuestro estado social. Necesitábamos una instrucción extensa y verdadera, y las más de las escuelas suministraban una instrucción escasa y aparente, necesitábamos desarrollar las facultades activas de la juventud y habituarlas de modo que constituyesen caracteres austeros y formasen sentimientos nobles y las más de las escuelas no educaban el cuerpo, ni el sentimiento, ni la inteligencia de los que en breve habían de ser miembros principales de la familia y ciudadanos de la República.

Era, pues, necesario emprender una reforma fundamental y me adherí con entusiasmo desde el primer día, a los trabajos que otros iniciaban fundando la "Sociedad de Amigos de la Educación Popu-

lar" en Montevideo. Legislación, reglamentación, fines de la enseñanza, programas, muebles, aparatos, objetos, métodos, todo se renovó en el curso de doce años de incesantes esfuerzos y han llegado por fin las escuelas uruguayas, por los trabajos privados de la Sociedad y la adhesión vigorosa de las autoridades públicas, al grado de prosperidad que se ha hecho notorio, mediante la cual se han adaptado, cuanto ha sido posible, a las necesidades sentidas.

Son estos los días en que por primera vez se me presenta la ocasión de concurrir al progreso de esta mi patria con el modesto contingente de mis opiniones y de mi experiencia y me siento dominado por un placer inmenso al considerar que la aprovecho para intervenir en los debates de un Congreso llamado a resolver esa misma cuestión que ha sido en tierra hermana la predilecta de mis afecciones: la gran cuestión de la enseñanza primaria.

Ya es conocida la tesis que propongo a la deliberación de este ilustrado Congreso: trata de los Métodos, considerados en sus aplicaciones generales. La notoriedad de su importancia hace innecesario encarecerla. Nadie ignora cuán complejas son en nuestros días las necesidades de la instrucción pública pues se extienden a la organización interior y exterior de la escuela; a las condiciones materiales del terreno, del edificio, de los muebles, de los instrumentos; a las condiciones morales, intelectuales y hasta orgánicas de los maestros; y es cierto que todo esto es más o menos indispensable, que todo esto debe discutirse y apropiarse a los fines de la enseñanza común; pero lo es también que una de las más, si no la más *esencial* de las condiciones del progreso de las escuelas, es la aplicación inteligente de los buenos métodos: quiero decir, de los *métodos naturales*, pues si de ellos se prescinde, todo pierde la mayor parte de su eficacia: pero si el maestro los considera como una ley inquebrantable de su conciencia profesional se suplirán muchas deficiencias materiales y se llegará con éxito a la comunicación fácil, natural y verdadera de la ciencia y a la habitación, desenvolvimiento y disciplina de las facultades mentales del alumno. La cuestión de los métodos es la más vital de las cuestiones, porque nada decide como ella el porvenir de las escuelas que es como decir el porvenir de la República. No es, pues, de extrañarse que, al decretarse este Congreso, se haya dado el primer puesto, en la enumeración de los temas de nuestras conferencias, al que había de tener por objeto los "sistemas y métodos de enseñanza".

No la conciencia de mis fuerzas, sino la convicción de la trascendencia que tendrá el voto con que esta asamblea adopte los prin-

cipios fundamentales de la metodología, me ha inducido a tratar este punto. Lo haré bajo una didáctica, que si bien no seduce por el brillo es la que más hondamente penetra el entendimiento.

Es muy común el pensar que cada asignatura o materia de instrucción debe enseñarse por un método determinado. Así, por ejemplo. La "Geografía se enseña por métodos analíticos" dicen los unos. "No, que debe enseñarse por el método sintético", dicen los otros. Y no falta quienes arguyan que puedan aplicarse tanto el uno como el otro, siempre que el maestro sepa emplearlos.

No se avienen los que así hablan acerca del método que debe preferirse, pero coinciden sus opiniones en que debe ser uno para cada asignatura; de manera que, discurriendo así, deberá enseñarla la lectura por tal método, por el otro la escritura, etc.

Esta creencia es general. Sin embargo, no sorprenderá a muchos de los que me oyen, si asevero que basta una observación sencilla para demostrar que incurren en error los que así piensan. Supongamos que se quiere enseñar un poco de física a un niño, tomando como objeto un pedazo de plomo. ¿Ha de versar la lección sobre la pesantez? Presentará el maestro al discípulo el pedazo de metal, le inducirá a que le observe por si propio, y, hecho esto, el niño habrá adquirido la noción de la pesantez del plomo, por la aplicación del sentido muscular, y, por lo mismo, empleando el método *intuitivo*. Se sabe que esta noción es particular, pues que corresponde a un solo objeto. Si se quiere suministrar la noción de que la pesantez es una propiedad común a varios cuerpos, se haría observar al niño uno, dos, cuatro, diez, veinte cuerpos diferentes; y comparando, las nociones particulares que adquiriese, llegará el niño a la noción común; por manera que este reconocimiento requiere, además de la intuición, la *comparación,* que es método distinto. ¿Se desea que el alumno extienda más la idea, hasta llegar a la general de pesantez? Entonces el pequeño observador tendrá que pasar de las nociones concretas que ha adquirido a nociones abstractas y que generalizar después estas ideas, lo que implica el empleo de dos nuevos métodos: la abstracción y la generalización. Aun es posible enseñar que la pesantez está sometida a la ley de dirección vertical, lo que podría conseguirse haciendo observar al discípulo la caída de muchos cuerpos en diferentes lugares, y haciéndole *inducir* de estas observaciones la ley de la referencia. Y como no se enseñan los hechos y las leyes físicas sino con el fin de que se apliquen, habría que ejercitar al estudiante en algunas aplicaciones sencillas y comunes, para lo que sería necesario recurrir a la *deducción.*

No hemos salido del campo de la física, sólo hemos recorrido en él un pequeñísimo espacio y ya hemos tenido necesidad de aplicar nada menos que seis métodos *distintos*: el intuitivo, el comparativo, el de abstracción, el de generalización, el inductivo y el deductivo. Pues si análogos ejemplos tomásemos de todas las materias del programa escolar, resultaría que en todas sucedería lo que en la física: no hallaríamos una sola que pudiera enseñarse por un solo método; al contrario, nos convenceríamos de que requieren todas el empleo de tres, cuatro, seis o más. Es pues, visible el error de los monometodistas.

La trascendencia de este eror apenas puede ser ponderada lo bastante. El que así piensa no se preocupará de aplicar más métodos que el único que cree indispensable; y como, por otra parte, se ha de empeñar por trasmitir los conocimientos a que ese método no se adapte, resultará que malgastará sus esfuerzos con perjuicio tanto de las aptitudes del alumno como de la enseñanza.

El hecho de que cada asignatura requiere el empleo de varios métodos promueve cuestiones como estas: ¿Cuántos y cuáles han de ser los métodos? ¿Han de aplicarse arbitrariamente? ¿Ha de seguirse un orden fijo, una regla precisa en su aplicación? Cuestiones importantísimas son estas que deben resolverse con el mayor ciudado, so pena de caer en las más funestas consecuencias; y para que sea posible dar con las soluciones verdaderas, debe empezarse por determinar bien el campo de las investigaciones.

¿Qué es estudiar, aprender, adquirir conocimientos? Es aplicar las facultades cognoscitivas a los objetos que se han de conocer. Pero los métodos no son otra cosa que el modo como esas facultades proceden naturalmente en el acto de conocer; luego si hemos de dar solución a los problemas metodológicos planteados, habremos de estudiar las facultades mentales, la manera como espontáneamente proceden para inferir de ahí las conclusiones buscadas.

Pues bien: el ser humano puede conocer por medio de los sentidos, de la conciencia y de la inteligencia. Por más que intervengan otras aptitudes, a manera de auxiliares, tales como la voluntad y la memoria, nuestros conocimientos posibles se deben a una o varias de aquellas aptitudes.

Cada una de ella stiene su esfera propia de acción: los sentidos perciben los fenómenos físicos, es decir, las cualidades llamadas "sensibles" de las cosas materiales; la conciencia percibe los fenómenos psiquícos concientes; y la inteligencia alcanza las relaciones próximas y remotas de los fenómenos materiales y psíquicos, es decir de

los datos que suministran los sentidos y la conciencia. Estas son las aptitudes cognoscitivas que las personas tienen y las nociones que pueden adquirir: nociones de *fenómenos* sensibles y conscientes y nociones de *relaciones* próximas y mediatas. Ahora, como todos sabemos, estas ideas pueden ser concretas y abstractas, según se tenga como inherentes de cosas dadas o como independientes; pueden ser también *particulares* y *generales,* según corresponda a una sola o a varias cosas, o *simples y complejas,* según lo sea el objeto. Esta es la clasificación más sencilla y obvia que puede hacerse de nuestros conocimientos y quizá por este motivo, es asimismo la más común.

Mas, si estas son las nociones que las personas pueden adquirir; ¿cómo las adquieren? No pregunto con qué facultades, pues ya queda dicho, sino de qué modo, o, lo que es igual, cómo proceden *naturalmente* los sentidos, la conciencia y la inteligencia para alcanzar aquellos conocimientos.

Consultemos a la experiencia. Los sentidos perciben la luz y sus modificaciones, las mil variedades del sonido, del olor y del sabor, así como las impresiones que comúnmente se refieren al tacto, por el solo hecho de su aplicación directa a las cosas: abro los ojos en dirección al Cielo, e instantáneamente veo su color azul; vibra su cuerpo y apenas la impresión de las ondas sonoras se comunica al cerebro: tengo la noción del sonido. Procede, pues, el sensorio poniéndose en relación directa con la impresión de los fenómenos exteriores.

Este es un método peculiar, al cual llámasele "intuitivo" y por lo mismo debe sentarse que se conocen los fenómenos de las cosas materiales por el método *intuitivo.*

Por la conciencia sabemos qué hechos psíquicos se verifican en nosotros; y bástanos consultarnos a nosotros mismos, para tener la certeza de que lo sabemos por la relación inmediata, directa del fenómeno con la facultad. Lo que equivale a decir que también la conciencia conoce los fenómenos psíquicos por el método *intuitivo.*

Pasemos ahora a la inteligencia, que conoce las relaciones de los fenómenos. Si se nos presentan de pronto dos objetos, uno azul y otro verde, percibimos inmediatamente el color de ambos, pero además notaremos que ese color no es idéntico, que es diferente en las dos cosas. Esta noción de la diferencia nos viene por la inteligencia, mediante un trabajo de comparación directa de los dos colores. La relación directa de todos los fenómenos se conoce como la de estos, comparándolos, razón por la cual se dice que la mente procede en estos casos por el método *comparativo.*

Pero cuando se trata de relaciones lejanas, que no se perciben

por el solo hecho de la presencia y comparación de las cosas, entonces la inteligencia recurre a operaciones más complicadas y laboriosas. ¿Se trata, por ejemplo, de descubrir una ley natural? Se observa cuidadosamente el hecho cuya ley se quiere averiguar, hasta que se descubre en él una propiedad o un modo de ser especial, se le reproduce cuatro, veinte, cien veces, con el fin de conocer si el hecho se produce siempre del mismo modo en idénticas circunstancias, y, si resulta que sí, se lanza la inteligencia de un solo salto a afirmar que ese hecho se producirá del mismo modo siempre, en todos los tiempos y en todos los lugares, dadas las mismas circunstancias. Este es el método con que procede la inteligencia en el conocimiento de las relaciones universales y perpetuas de los hechos, quiero decir, de las leyes naturales: es el método *inductivo.*

Por lo contrario, ¿quiere conocer cuál es la relación mediata en que está una ley conocida con un hecho particular no experimentado? En tal caso relaciona la inteligencia primeramente la ley con los hechos a que conviene, relaciona después estos hechos con el particular de que se trata y saca por este medio indirecto la consecuencia de si el hecho particular está o no sometido a la ley. Tal es la conocidísima operación que el lenguaje expresa con la forma del silogismo. Este modo de proceder es el método *deductivo.*

Aunque los objetos simples del conocimiento son numerosísimos en la naturaleza, también lo son los complejos, en que concurre muchos fenómenos relacionados de diversas maneras Tomemos para el caso los cuerpos en que se contienen fenómenos ópticos, acústicos y organolépticos de todas clases, y relaciones próximas las más variadas. Está claro que las facultades desarrollan en el conocimiento de estas cosas el género de actividad que les es peculiar, y que proceden según su modo natural de proceder; esto es, que los sentidos perciben los fenómenos intuitivamente, y que la inteligencia percibe las relaciones por comparación. Pero como son muchos los fenómenos y las relaciones, hay que empezar por unos y terminar por otros, ya que es imposible conocerlos todos simultáneamente; hay que seguir una marcha en esta sucesión, un método. ¿Cuál? La respuesta es menos fácil de lo que parece. Suelen comúnmente los pedagogistas reducir la enumeración de los métodos al análisis y la síntesis, como si no hubiera otros o como, si habiéndolos, estuviesen comprendidos en ellos. Algunos hablan del método *intuitivo* y del *experimental,* pero en un sentido tan vago e impropio, que no expresan con estos nombres un modo de proceder particular de las facultades perceptivas, y sí la regla de que debe estudiarse el mundo material observando y experimentando

las cosas. Pero la cuestión metodológica no es esa. ¿Cómo debe procederse en la observación o en la experimentación? Tal es el problema: problema que no puede resolverse inventando hipótesis, ni con un conocimiento superficial de las cosas, sino que requiere el examen muy atento de los hechos psíquicos y cierto grado de independencia de carácter, lo bastante para que el observador no ceda en el discurso de sus investigaciones a la influencia de ideas y de hábitos pre-adquiridos. Bien que no sea yo el más aparente para esta clase de trabajos, resumiré aquí con el auxilio de mis distinguidos oyentes, el que más de una vez he emprendido y llevado a cabo a solas con la naturaleza o en presencia de maestros y de aspirantes a serlo.

Imaginemos que tenemos por delante un lienzo. Percibimos al primer golpe de vista un conjunto: es el retrato de un personaje conocido. Nos mueve el deseo de examinarlo y nuestra mirada se dirige espontáneamente a una de las partes la que más nos interesa, que es el rostro: y después de recorrerlo ligeramente y de hallarlo parecido, la mirada se extiende a otras partes para averiguar, también a la ligera si están bien. Ya tenemos lo que suele llamarse una opinión general. Del cuadro y de sus partes principales; pero no estamos aún completamente satisfechos; sentimos la necesidad de precisar nuestro juicio, volvemos al rostro y lo examinamos, no ya en su conjunto, sino en sus partes; los ojos, la nariz, la boca, la frente, la barba, y pronto empezaremos a decirnos: "Estos ojos no son bastante negros y son demasiado oblícuos".

Esta nariz habría estado mejor, sino se hubiese prolongado tanto hacia la boca".

"Pero la boca... Oh, ha estado aquí muy feliz el artista: sus proporciones son exactas, irreprochable el corte de su labio y nada más verdadero que la expresión".

Tras de estos detalles estudiaremos sucesivamente los otros, y quedará terminada nuestra tarea.

Un poco de atención ahora. ¿Qué marcha nos ha impuesto la naturaleza? Como se nos hizo visible todo el objeto desde el primer instante, partimos del todo y hemos venido examinando partes de menos en menos extensas, hasta llegar a las minuciosidades.

Sin apercibirnos, pues, del método que seguíamos, hemos hecho el análisis del cuadro. Este ejemplo nos muestra que cuando se trata de conocer un objeto, cuyo conjunto es lo que primero se percibe, las facultades aplican el método analítico.

Supondré ahora que me viene a las manos una tarjeta. La miro, veo que está escrita; pero esta mirada no me suministra ninguna idea,

ni aun vaga, de lo que expresa la escritura. Reparto el todo en trozos, en renglones, y tampoco la primera visión de los renglones me revela lo que cada uno dice. Resulta pues, que no puedo conocer el pensamiento significado en la tarjeta, si adopto el mismo procedimiento que empleamos en el examen del cuadro. Es aquí el análisis inaplicable. Pero ¿es acaso así como se procede en la lectura? No, señores. Todos empiezan por el extremo inicial del primer renglón, leen la primera palabra letra por letra, después la segunda palabra, después las otras, hasta completar la primera proposición; luego, en el mismo orden, la proposición siguiente, que el lector relaciona con las dos anteriores, y así sucesivamente hasta completar la lectura de los períodos, de los párrafos... de todo lo escrito. Luego, si yo observo esta regla en la lectura de la tarjeta, si empiezo a lee por el primer elemento y continuo leyendo los subsiguientes y relacionándolos según los voy leyendo llegaré por fin a saber qué es lo que me dice. Se ve en esto que cuando el objeto es tal que las facultades no pueden percibirlo sino recorriendo uno por uno los elementos simples de que consta, observan el procedimiento contrario al análisis, el método *sintético.*

Pero no todas las cosas complejas se conocen por el análisis o por la síntesis exclusivamente, porque no todas se presentan a los sentidos en su totalidad o en cada uno de sus elementos simples; hay muchas que son perceptibles por partes complejas, (por ejemplo: un álbum de trabajos de arte) las cuales requieren que cada parte sea conocida analíticamente, y que se llegue al conocimiento del todo, parte por parte; esto es procediendo sintéticamente. En caso como este alternan el análisis y la síntesis de modo que componen el método *analítico-sintético.*

Todas las primeras nociones que van formando el caudal intelectual de la infancia son particulares, porque se tienen en presencia de un objeto. Mas no se puede dar un solo paso en la enseñanza sin extender la noción particular de un fenómeno a objetos semejantes más o menos numerosos. Si al niño se le hace conocer la forma que tiene la hoja de un rosal, no es con el fin de que tenga el concepto de esta sola hoja, y sí el de todas las hojas de todos los rosales, existentes dentro y fuera de la escuela, en cualquier región de la tierra. Es pues, necesario generalizar las nociones particulares, y este proceso de la inteligencia, que consiste en pasar de lo particular a lo general, es lo que constituye el método de la *generalización.*

Así también, son concretas todas las primeras nociones de la juventud y se manifiesta desde los primeros años la tendencia a abstraer,

como paso previo a la generalización. Por manera que las inteligencias infantiles están continuamente ocupadas en transformar sus ideas concretas en abstractas, ya estas no nacen originariamente formadas. Este paso, tan común y tan indispensable de lo concreto a lo abstracto, es el método de la abstracción.

Resulta de todo lo expuesto que clasificados bajo el punto de vista pedagógico los conocimientos que se puede tener, se reparten en nueve grupos, y que a cada úno de estos grupos corresponde un método distinto, lo que equivale a decir que los alumnos deben usar nueve métodos, alternativamente en el curso de sus estudios. Examínense los nueve grupos de ideas, y se notará que este número es irreductible. Examínense asimismo los nueve métodos, y se verá que también es irreductible su número. Por otra parte es tan precisa y necesaria la relación que hay entre cada grupo de ideas y cada método, que no es posible adquirir una clase de nociones por otro método que el que le corresponde, ni adaptar un método a otra clase de ideas que la única que le es correlativa. Por manera que el conocimiento de los fenómenos, requiere indispensablemente el método intuitivo; no pueden conocerse las relaciones directas por otro método que el de la comparación; menester es que al conocimiento de las relaciones inmediatas se aplique el método inductivo; si se buscan leyes o principios naturales, o el deductivo, si hay que hacer alguna aplicación del principio o de la ley; no se puede tener una sola idea abstracta, si no se ocurre al método abstractivo, ni un concepto general si se prescinde del método de la generalización; y los métodos analítico, sintético, y analítico-sintético, que no pueden reemplazar en ningún caso a los predichos sin ser reemplazados por ellos, son a su vez, únicos y exclusivos para el conocimiento de los objetos complejos, según estos sean perceptibles procediendo del conjunto a los elementos simples o de los elementos juntos al conjunto o de partes complejas al todo.

Ahora bien: es evidente para cualquiera que no hay una sola asignatura de las que componen el programa de las escuelas en que no entren varias clases de ideas. Tomando por ejemplo, las ciencias físico-químicas y las naturales, que son las más numerosas: hay que estudiar en todas ellas fenómenos y relaciones próximas de esos fenómenos: hay que observar cosas más o menos complejas, como son en general todos los cuerpos y especialmente los minerales, los vegetales, los animales, los terrenos, el aspecto exterior de la Tierra, la apariencia de los cielos; no puede prescindirse de abstraer y generalizar para llegar a las clasificaciones: es menester investigar las leyes, si han de ser utilizables los conocimientos y hay que relacionar estas leyes con he-

chos particulares, ya para explicar infinitos fenómenos de la naturaleza, ya para aplicar las fuerzas naturales a la industria humana.

Permítaseme ahora una pregunta: si cada clase de nociones requiere el empleo de un método especial y si todas las asignaturas se componen de varias clases de nociones, ¿no es lógico, no es obvio que es indispensable aplicar al estudio de cada materia del programa, no uno, y sí varios métodos? Nótese como hemos venido a parar después de una serie de estudios metodológicos a la misma conclusión que inferimos inmediatamente del ejemplo de una lección física.

Es que la verdad aparece la misma por donde quiera que se la mire. . . siempre que la vista la alcance.

Y, pues, si el estudio de cada materia ha menester el empleo de varios métodos, ¿cuántos y cuáles han de ser éstos? Basta ser consecuente, para responder con verdad a la pregunta. Por lo mismo que cada clase de ideas exige un método distinto, han de emplearse en la enseñanza de cada asignatura *tantos métodos, cuantas sean las clases de nociones que en ellas se contengan;* y como es invariable la relación que existe entre cada método y cada clase de conocimientos, se sigue que los *métodos empleados han de ser precisamente los que corresponden en el orden natural a los grupos enumerados.*

Tal es, señores, el fundamento teórico del Proyecto de Resolución que he presentado a este Congreso:

La primera de sus proposiciones sienta "que las asignaturas de los programas escolares se componen de diversas clases de ideas, y que las facultades mentales proceden con un método especial en la adquisición de cada una de esas clases de ideas y que las facultades mentales proceden con un método especial en la adquisición de cada una de las clases de nociones, de lo que se deduce que el maestro debe investigar: no con qué método deberá aprender el alumno cada asignatura y sí con qué método adquirirá cada clase de *ideas*". Esta prescripción fundamental de la metodología, surge inmediatamente de la doctrina de que las facultades psíquicas proceden de diversa manera, según se apliquen a adquirir una u otra de las varias clases de conocimientos que quedan especificadas.

Su importancia práctica en el régimen interno de la escuela, me parece de todo punto incuestionable. Si se desatiende el maestro de la investigación del método que corresponde a cada grupo de ideas, resultará por fuerza: o que acertará por casualidad con el método apropiado, o que recurrirá a procedimientos arbitrarios. No es razonable esperar que la casualidad supla la ciencia, pues ella coincidirá muy raras veces con las soluciones científicas, y aun entonces, en condi-

ciones tan desfavorables, que sus efectos serán contingentes. La arbitrariedad es el expediente ordinario de la rutina. Importa en esta materia lo mismo que querer obligar a los niños a que aprendan por métodos inapropiados y aplicados de cualquier manera, cosa absolutamente imposible, como es todo lo que importa una infracción de las leyes naturales. Ejemplo elocuentísimo de este vano empeño es la universal y antiquísima costumbre, ahora por todos combatida de enseñarlo todo por medio de libros que los alumnos tenían que aprender de memoria, palabra por palabra, la entendieran o no, estuviesen o no preparados para abordar las dificultades que entraña siempre esa forma de enseñanza. Mucho trabajaba la memoria, pero nada los sentidos ni la inteligencia. El saber era, por lo mismo ficticio; y la causa única de este fenómeno, que presentó durante siglos fuerzas inmensas malgastadas y lágrimas sin cuento vertidas, no era otra que la subversión del orden natural de la mente. La suprema ciencia en todo lo que es trabajo humano, consiste en conocer bien y aplicar mejor las leyes de la naturaleza. El maestro que más consiga conformar la actividad de sus alumnos con el modo de ser ingénito de sus facultades, ese será el mejor de los maestros; y el que más se aleje de las condiciones inherentes de la actividad psíquica de sus discípulos, ese será sin duda alguna, el peor de todos los que ocupen un lugar en el magisterio, el que menos enseñe y más torture las débiles aptitudes de la infancia. Así, pues, estando dispuesto por la naturaleza que cada clase de ideas sea adquirida por un método especial se concluye que la primera necesidad, la suprema necesidad de la enseñanza, es que *los maestros sepan qué métodos corresponden a qué nociones.*

La segunda proposición del Proyecto, es una consecuencia lógica de la doctrina: si ha de aplicarse un método determinado a cada grupo de ideas, claro está que no podrá saber el maestro qué métodos han de ponerse en juego al enseñarse una asignatura del programa, si no empieza por clasificar las diversas nociones que constituyen esa asignatura.

Esta operación no es tan difícil como útil. Apenas habrá maestro que merezca este título, a quien le arredre la tarea de distinguir un fenómeno de una relación, un hecho particular de otro general, un objeto simple de uno complejo, etc., pero nada habría más funesto que una clasificación imperfecta, porque daría lugar indefectiblemente a que se emplearan métodos para el estudio de algunas cosas, que sólo son aplicables al conocimiento de otras. Desconocida la ley según la cual proceden las facultades cognoscitivas, se paralizaría su acción y el conocimiento sería imposible.

Desde que se sepa qué clase de ideas componen una materia, es fácil fijar los métodos que deben emplearse en su enseñanza: serán precisamente los que en el orden natural correspondan a aquella clase de ideas. Tiene aquí su oportunidad la aplicación de la doctrina metodológica que he expuesto en la primera parte de esta disertación, y que constituye el argumento del tercer artículo del Proyecto, en que muestro la correspondencia de los nueve métodos que he enumerado con las varias clases de ideas a que se adaptan.

Sería ocioso el repetir esta serie de nombres y de correspondencia, pero no el confirmar las conclusiones que siento con algunas breves consideraciones.

Es una regla pedagógica de la mayor importancia la de que debe procederse invariablemente de lo menos a lo más complejo. Lo menos complejo en los objetos de instrucción, es el fenómeno; y, por lo mismo, su conocimiento debe ser, no sólo el principio de todo estudio, sino también la materia común de los primeros ejercicios de la infancia. El hacer conocer al alumno, desde que ingresa a la escuela, gran número de fenómenos, es darle un caudal precioso que aprovechará admirablemente en los grados superiores de la instrucción, y disciplinar sus facultades mentales, desarrollarlas y habituarlas, de modo que multipliquen y regularicen su actitud cognoscitiva, Pero se esperaría en vano cualquiera de estos resultados, si el niño no procediera intuitivamente, pues la intuición implica el ejercicio de los sentidos y da al que conoce por su medio la seguridad íntima, la certeza propia de que conoce la verdad. Suprimir el método intuitivo es imposibilitar el conocimiento personal y conspirar contra uno de los grandes factores de la ciencia, que es la convicción que nace de la evidencia de las percepciones.

Pregun[illegible]a un niño que ha visto con el intervalo de algunos días un pentágono y un exágono, si son iguales o diferentes estas dos figuras. A pesar de haberlas visto y recordar que las vió, no responderá a la pregunta. ¿Por qué? Porque no le ha bastado verlas, sino que necesita compararlas. Comparándolas formará su juicio y se considerará habilitado para satisfacer la pregunta y para satisfacerla con plena conciencia de que no se equivoca. Es tan indispensable la comparación para conocer las relaciones directas de las cosas que omitir ese método en la enseñanza equivale a mutilarla. Esta es la razón por qué los buenos maestros se abstienen de decir a sus discípulos si dos o más cosas son iguales o diferentes, en qué consiste la igualdad o en qué la diferencia, y por qué prefieren mostrarles las cosas mismas e inducirlos a que comparen con cuidado y sucesivamente todos sus modos de ser.

Las ideas abstractas y las generales son objeto de una necesidad universal de todos los instantes, que se manifiesta con fuerza desde los primeros años de la infancia en la vivísima propensión con que los niños lo generalizan todo. Pero muy mal aconsejado andaría el maestro que, siguiendo la rutina de las antiguas escuelas, se empeñara por comunicarlas ya formadas, a sus discípulos. Ninguna de esas ideas surge inmediatamente de los objetos, ni se forma en el cerebro de la nada. Todas ellas tienen su origen en nociones concretas y particulares de las cosas; la mente se somete a un verdadero proceso cada vez que trasforma en ideas abstractas las concretas y en general las particulares. Este proceso necesario, ineludible de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general, es lo que constituye los métodos de abstracción y generalización que, consciente o inconscientemente, aplican en la escuela y fuera de ella los niños y los hombres, cuando obran cediendo a los impulsos espontáneos de la naturaleza.

¿Queréis enseñar la geografía física de la República Argentina tomando como objeto uno de los mapas que tenéis en vuestras escuelas? ¿Queréis aplicar en vuestras lecciones el método sintético o el analítico sintético? Pretensión vana será la vuestra. Apenas el niño se ponga de pie delante de la representención gráfica del territorio, cuando no hayáis dirigido aun vuestro puntero a la ciudad de Buenos Aires o a la provincia de Córdoba, ya vuestro alumno habrá recorrido con la vista toda al extensión del cuadro, contado y comparado las grandes divisiones política, juzgado su extensión relativa y sus situaciones, y determinado su atención en la cordillera de los Andes. Es el triunfo del análisis asegurado por la naturaleza, a pesar de vuestros subversivos propósitos.

¿Queréis enseñar en vuestras clases la música del himno de la patria? No os esforcéis por aplicar en este caso el análisis. La naturaleza de las cosas estará contra vosotros y os vencerá. Oirán vuestros alumnos la primera nota, y la cuarta y las otras, irán relacionándolas sucesivamente y no se formarán el concepto del canto nacional, sino cuando las hayan oido y correlacionado todas, hasta la última. Suprimid la síntesis de esta enseñanza, y condenaréis a vuestros discípulos a que no sepan jamás el canto de las grandes glorias de la República.

Los astros recorren los espacios y todos los seres se mueven bajo diversas formas, con una regularidad que pasma. Mil generaciones que nos precedieron han presenciado este grande espectáculo de la naturaleza. Mil generaciones vendrán y los astros y todos los seres seguirán moviéndose eternamente, en cumplimiento de sus leyes universales. En donde habéis leído el porvenir. ¿Quién os lo revela? Es vuestra

inteligencia la que descubre esos verdaderos arcanos que encierran los siglos venideros, por medio de sus atrevidas inducciones. Eliminad la inducción del cuadro de los resortes escolares, y haréis por el hecho imposible el conocimiento del Mundo.

¿Qué son los oficios, las industrias, las artes? Fuerzas y leyes naturales aplicadas en beneficio de las necesidades humanas mediante razonamientos deductivos. Si el hombre no poseyera o no conociese el método intelectual de la deducción, de nada le servirían los descubrimientos que hiciera en el medio que le rodea: serían inapropiables las fuerzas, inaplicables las leyes y no habría hecho de su propia energía los mil variados usos que tanto le han elevado en la escala de los progresos dependientes de su albedrío. Nada enseñan las escuelas que no esté destinado a servir en las edades venideras las múltiples necesidades de la generación que se instruye. Todo se enseña bajo la forma de nociones generales, para que tenga su aplicación en cualquier momento de la vida, en el orden privado del individuo y de la familia y en el orden público de los municipios y del Estado. Si no enseñáis a vuestros discípulos a deducir las aplicaciones, convertis la escuela en un campo estéril de actividad y le arrancáis la primacía que tiene entre los grandes motores de la civilización moderna.

Pero tal es señores la inmensa importancia que tiene esa tercera proposición del Proyecto, en que he formulado la doctrina general de los métodos.

Pero, ¿quiénes son los sujetos verdaderos o principales, por lo menos de esos métodos? Está fuera de toda duda que la enseñanza de la escuela debe aprovechar a ese mundo de pequeños que va ha sentarse en sus bancos. La escuela es una institución creada para servir a los niños. Estos que son los interesados en aprender, estos los que estudian por satisfacer ese interés. Es pues cierto, es una verdad inconcusa de la ciencia pedagógica, que como son ellos los que estudian, han de estudiar con sus propias facultades, sintiendo con sus propios sentidos y pensando con su propia inteligencia, ya que no pueden sentir, ni pensar con los sentidos o la inteligencia de sus maestros. Y como los métodos no son otra cosa que el modo como las facultades cognoscitivas proceden naturalmente para conocer, se sigue que es el alumno quien debe desarrollar su actividad mental con sujeción estricta a los métodos que corresponden en cada caso. Es esta regla enunciada en la cuarta y última proposición del Proyecto.

Mas, como no tiene el niño bastante vigor mental para dirigirse a sí mismo en las investigaciones de la verdad, ni en los ejercicios disciplinarios que deben hacer sus facultades, ha menester de una persona apta que le presente los objetos en la oportunidad y del modo que

más convengan al éxito del estudio, y que guíe su trabajo mental de manera que aplique las facultades y los métodos más apropiados a la materia de la lección. Esa persona es el maestro. Su deber consiste principalmente en dirigir la acción de los discípulos a fin de que estos salven sin pérdida de tiempo ni de fuerza todas las dificultades, por medio de prudentes y bien calculadas sugestiones.

He terminado la exposición de las razones en que fundo el Proyecto que he sometido a la deliberación de esta ilustrada Asamblea. La teoría que rápidamente he desenvuelto, proteje a la escuela contra los azares de lo facticio, porque no es producto de la voluntad creadora de los hombres, y sí obra de la misma naturaleza. El mundo intelectual tiene sus leyes, como las tiene el mundo material; y así como la infracción de las leyes físicas (se deba a la ignorancia o a la soberbia de los artífices) se traduce en esas catástrofes que de cuando en cuando cubren de luto a una parte de la humanidad, la infracción de las leyes intelectuales se resuelve en ruina del carácter y de las costumbres de los pueblos. Vano esfuerzo es el del hombre que se empeña por triunfar de las leyes de la naturaleza: sometido él mismo fatalmente a su imperio, sucumbirá en la temeraria empresa apenas haya intentado dar el primer paso. Y, al contrario, aprovechará tanto más su actividad, y satisfará tanto mejor sus necesidades físicas y morales, cuanto mayor sea el celo con que adapte su conducta a la naturaleza de los hombres y de las cosas.

El primero y el último de los deberes del maestro es el de inculcar en la infancia y en la juventud, la noción y el sentimiento de las cosas, de las fuerzas, de los hechos y de las leyes naturales; y mal llevará el nombre con que las familias honran al director de la escuela, si él es quien da el ejemplo de desconocer las primeras y de infrigir las últimas. El que desatienda las leyes que rigen la mente del que estudia, no debe esperar sino resultados deficientes, tardíos y engañosos, que conseguirá a fuerza de imponer a sus jóvenes educandos crueles sacrificios, que no tardarán en producir la repugnancia al estudio, la aversión a la escuela y el temor a los maestros, a esos segundos padres que deberían inspirarles con su cariño y su mansedumbre, los más tiernos afectos del corazón. No son menos funestas las consecuencias que se derivan de lo arbitrario en la esfera de los hechos educativos. La inobservancia de los métodos naturales implica la subrogación de unas facultades por otras; y por este camino se va a dar predominio en el cerebro a fuerzas que no están destinadas sino a prestar el auxilio de su acción mecánica, condenando a la inacción las facultades primordiales de la mente, las que deben servir a la persona para com-

prender el papel que desempeña en el mundo, para conocer los fines morales a que debe encaminar su conducta, y para realizar con ciencia y con conciencia las aspiraciones supremas de su perfeccionamiento.

¡Cuán diversos son los efectos que fluyen de la observancia de los métodos naturales! Los sentidos, la inteligencia, la memoria, la voluntad, todas las aptitudes de la mente funcionan con armonía, desplegando cada una su género propio de actividad, sin violencias, con una espontaneidad que estimula y place al que las usa. Bajo esta marcha regular, el niño adquiere por sí mismo todas las nociones, en la medida de su poder, todo se le presenta claro, preciso, conveniente: el descubrimiento hecho en un instante le alienta para ensayar otros en seguida; y así, revelándose por grados ante sí mismo, adquiere la conciencia de lo que sabe y de lo que ignora, de lo que puede y de lo que no puede; forma un criterio general, ese buen sentido práctico que ha de guiar todos los pasos de su vida; y se hace, por la fuerza de las cosas, defensor firme de sus convicciones, tolerante para con las ajenas, y dócil al influjo de los progresos exteriores. Por otra parte, el ejercicio propio y regular de todas las aptitudes, vigoriza gradualmente las fuerzas de la mente, las habitúa a proceder con orden en la investigación de la verdad, estimula sus tendencias expansivas, y las sujeta a una disciplina severa, tanto más fácil y plácida, cuanto le es ingénita y provechosa.

Esto es lo que enseña la experiencia de los países en que se ha hecho de lo doctrina de los métodos naturales, la ley fundamental de las escuelas. Si queréis conocer el secreto de los desenvolvimientos intelectuales que se han producido y generalizado en las naciones que pasan por ser las más inteligentes de la Europa y de la América, penetrad en sus escuelas e interrogad a sus métodos. Si queréis daros cuenta del asombro con que se compara el vigor mental de la juventud que hoy acude apiñada y ávida a las escuelas de Montevideo, con el estado mental que mostraba hace apenas cinco años, tenéis la clave principal de todas las explicaciones en el Proyecto de Resolución que os propongo.

Si bien hablo aquí como delegado de la Sociedad Popular que promovió en la República vecina tales progresos, hablo animado por el sentimiento de mi patria. Venero las grandes glorias de la República Argentina; pero deseo que le dé este Congreso quizás la más fecunda de todas, autorizando con su voto la doctrina fundamental de los métodos, que elevará al sumo grado de la potencia intelectual de las nuevas generaciones, y que contribuirá a formar y a difundir por todas partes el progreso moral de las costumbres.

PROYECTO DE RESOLUCION

I. — Las asignaturas de los programas escolares se componen de diversas clases de ideas o conocimientos, y las facultades mentales proceden con un método especial en la adquisición de cada una de esas clases de nociones; de lo que se deduce que el maestro debe investigar: no con qué método deberá aprender el alumno *cada asignatura*, y sí con qué método adquirirá *cada clase de ideas.*

II. — Por consecuencia, el maestro debe *clasificar* ante todo las nociones que constituyen cada materia del Programa de la Escuela que dirige.

III. — Hecha la clasificación deberá dirigir de tal modo la enseñanza que el alumno aplique estos métodos:

a) el *intuitivo* (percepción directa por los sentidos) al conocimiento de *fenómenos simples* (un sonido, un color, un olor);
b) el *comparativo* al conocimiento de las *relaciones directas o inmediatas* de los fenómenos;
c) el *analítico* o el *sintético,* o el *analítico-sintético,* al conocimientos de *los objetos complejos*: el primero, cuando el objeto es tal que permite percibir de pronto la totalidad de su conjunto; el segundo cuando es tal que no se puede llegar a la percepción del todo, sino percibiendo sucesivamente sus fenómenos o elementos simples; y el tercero cuando es tal que se llega al conocimiento del todo por la percepción sucesiva de las partes complejas;
d) el *inductivo,* al conocimiento de las reglas o de las leyes;
e) el *deductivo,* al conocimiento de la relación en que están los casos particulares con las ideas generales, como cuando se trata de hacer aplicaciones de leyes o reglas;
f) el de *generalización,* al conocimiento de los fenómenos o relaciones comunes ;
g) el de *abstracción,* a la adquisición de nociones abstractas.

IV. — Como el que aprende es el alumno, y no el maestro, el alumno es quien debe desenvolver la acción de sus facultades según los métodos que correspondan a cada caso, bajo la *dirección* del maestro.

Continúa la discusión del proyecto del señor Groussac. El señor Alió propone que el artículo 5º de ese proyecto sea reemplazado por el siguiente: "Que para enseñar en las escuelas públicas sea indispen-

sable haber obtenido diploma, certificado de aptitud, o licencia de las autoridades escolares, habiendo dado ante ellas prueba de idoneidad o acreditado en la práctica de la enseñanza". El Dr. Alsina propone que el título de aptitud a que se hace referencia sea extensivo a los maestros privados. El Dr. Lamarca cree que es muy grave establecer que la ley prohiba enseñar en cualquier escuela pública a toda persona que no posea diploma expedido por una escuela normal u obtenido certificado de aptitud. "En el maestro yo no busco simplemente el diploma; busco ante todo la competencia. El diploma hará presumir con más o menos vehemencia que el dueño sabe, que puede enseñar, pero no es prueba suficiente de ello. No tengo respeto reverencial por el diploma de un maestro normal. ¿Queréis saber la razón? Porque no lo tengo por el mío propio. El diploma de abogado no me hizo letrado, como no lo ha hecho a ninguno de mis compañeros". Termina proponiendo que el artículo sea redactado en estos términos: "que la ley prohiba enseñar en escuelas pública a toda persona que no haya obtenido su puesto en concurso público o no posea diploma", etc., Se opone con energía a esta proposición del Dr Varela (J. A.), si bien cree que debe dejarse latitud legal bastante para que el profesor no diplomado pueda utilizarse mientras no se formen en el país o no se asimilen en él todos los maestros que requiere el mantenimiento y desarrollo de su sistema escolar. El Dr. Varela (L.) sostiene que el artículo de la Comisión no combate la libertad de enseñar o aprender ni es inconstitucional: "la instrucción primaria, que no es la libertad de enseñar y aprender es una institución política en la República y el Estado la ha elevado a esa categoría porque ha querido apoderarse de su dirección". Propone que la ley que reglamente la libertad de enseñar y aprender debe establecer como imperativa en las escuelas particulares la enseñanza del mínimum de las escuela comunes considerando en las mismas condiciones de los maestros normales aquellos que en las particulares hubiesen ejercido el profesorado a lo menos por diez años". Habla el señor Berra para sostener el criterio de la Comisión, se vota el artículo propuesto por ésta y es rechazado; se acepta el propuesto por el señor Alió y se aprueba con el agregado, al final, "en las escuelas particulares". Se pasa a la discusión del artículo 6º que dice "que tanto para el servicio de las escuelas comunes como para el de las escuelas normales se prefiera los maestros formados en éstas a los que no lo hayan sido". El Sr. Fantova pide que se suprima la preferencia del maestro normalista sobre el libre y que se llene los puestos por medio de concurso. El señor Susini (J.) opina que se ha de preferir, además del normalista, al argentino. El

señor Pastor aboga en favor del maestro libre y del concurso de competencia. Interviene en el debate el Dr. Varela (L. V.) y manifiesta que está conforme con que para las escuelas normales, se prefiera a los maestros formados en ellas, pero no para las escuelas comunes. Para las primeras se necesitan especialidades en cada ramo puesto que se trata de formar maestros y no de educar, mientras que para las segundas basta un hombre que conozca las generalidades que debe conocer un niño. Se vota el artículo y es rechazado. El barón de Macahubas expresa su opinión en favor del artículo que se acaba de rechazar, con motivo de una moción de reconsideración, que no prospera. Se pasa a la discusión del Art. 7º: "que se provea al mejoramiento de la condición material de los maestros acordándoles una remuneración equitativa y pagada con puntualidad y que la ley disponga lo conveniente para asegurarles contra destituciones arbitrarias". Los congresales que intervienen en el debate de este punto concuerdan en el fondo con el pensamiento del proyecto, pero disienten unos en cuanto creen que no determina suficientemente el alcance de la retribución, ni comporta una verdadera garantía contra la adversidad que puede abatirse sobre el maestro. El señor Varela cree superflua la referencia a las "destituciones arbitrarias". A un Congreso Pedagógico, dice, no corresponde establecer semejante garantía, sobre todo porque sólo se hace para dar satisfacción a intereses de gremio. La misión del Congreso es más alta y por otra parte se impone que las autoridades de cada país no han de proceder arbitrariamente en el manejo del mecanismo escolar. Se levanta la sesión sin haberse resuelto la aprobación del artículo.

Cuarta sesión de prórroga
Día 26 de Abril

Preside el señor Onésimo Leguizamón. Toma la palabra el señor Leguizamón (H.) para dar lectura y sostener el trabajo "medios de hacer efectiva la obligación impuesta a los padres de dar educación a sus hijos", de que es autor el señor Posse, rector del Colegio Nacional de Tucumán

Medios de hacer efectiva la obligación impuesta a los padres, de dar educación a sus hijos·

Por don José Posse

El tema que se me ha designado para disertar por la Comisión del Congreso Pedagógico, y que dejo transcripto, ha presentado serias dificultades, en todas partes donde existe y se ha adoptado como principio y como precepto legal la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, para acertar con los medios de hacerla efectiva en el sentido del principio y de la ley.

Necesito para tratar este asunto, dentro de nuestra propia casa, diré, traer en revista algunos antecedentes históricos de los que se ha pensado y ejecutado en otros pueblos sobre este mismo asunto, para tener por delante los medios ensayados con buenos y malos resultados, pues que el examen de la historia ajena ha de servirnos de lección o de itinerario para evitar los errores experimentados, al mismo tiempo que puede sernos útil para adoptar lo que sea aplicable a nuestro país, dadas nuestras condiciones sociales.

La instrucción obligatoria es imperativa por leyes especiales en nuestros días, en Alemania, en Suiza, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra, Italia, España, Turquía y los Estados Unidos; sólo ha quedado facultativa en Grecia, Rusia y Francia.

Poco lisonjera, dice Larousse, era la categoría de la Francia respecto de las otras naciones, quedándose con la *libertad de la ignorancia* en medio del movimiento general del espíritu que aceptaba en principio y en la ley la instrucción obligatoria.

Esta situación excepcional despertó el celo patriótico de uno de sus hombres más notables en instrucción pública, Julio Simón, quien tratando de asociarse a la evolución europea presentó un proyecto a la Asamblea Nacional, cuyo artículo primero estaba concebido en los siguientes términos:

"Todo niño de uno y otro sexo, desde la edad de 10 años a trece cumplido, debe recibir un mínimum de instrucción que comprenda las materias obligatorias, sea en la escuela comunal, sea en una escuela libre o en familia. Este mínimum de instrucción se haría constar por medio de un examen al fin de cada año escolar, y siendo aprobado el examinado, se le dará un certificado de estudio".

El proyecto de Mr. Simon, no obstante ser parco y anodino, fué rechazado por la asamblea, dominada por las influencias clericales de afue-

ra que miraron con horror un proyecto de ley *que obligaba* a instruirse a los franceses. Otras tentativas se han hecho después en el mismo sentido por hombres tan eminentes como Mr. Simon, sin mejores resultados; pero es una verdad en el día que en Francia la opinión pública se inclina favorablemente a que se establezca en toda la República la enseñanza obligatoria y gratuita, reconociendo sus ventajas prácticas en la vida pública y privada.

Antes de ahora, en tiempos no distantes del presente, otras ideas resistentes muy poderosas, dominaban en aquella sociedad, cerrando el paso a la Instrucción Obligatoria. De ello da testimonio Mr. Deseilligny en su obra de la "influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar en las clases laboriosas" expresándose en estos términos: "es necesario confesar, dice, que la opinión pública en Francia no se encuentra todavía convertida en favor de la enseñanza obligatoria. Se ve en ello una violación de la libertad del padre de familia y una odiosa intervención del Estado en cuestiones que han sido hasta hoy reservadas a la autoridad paternal. Se grita y se clama la sanción penal y no se vería sino con una extrema repugnancia aplicar a los padres de familia recalcitrantes, multas y sobre todo la prisión. En fin se cree que el progreso de las costumbres y la difusión de las escuelas alcanzaría el mismo objeto sin violencias, como sucede en la América del Norte''.

El autor que acabo de citar, partidario de la enseñanza obligatoria, en confirmación del pensamiento general de su país, reproduce la opinión personal de Mr. Guizot apoyando los sentimientos e ideas circulantes en estos términos: "la altiva susceptibilidad de los pueblos libres y su fuerte independencia natural del poder temporal y del poder espiritual, se acomodarían mal con la acción coercitiva del Estado en el interior de la familia; y allá donde la tradición no la sanciona las leyes serían impotentes para introducirla, porque no pasaría de un mandato vano, o bien tendría que recurrir, para hacerse obedecer a las prescripciones y pesquisas inquisitoriales odiosas de tentarlas y casi imposible de ejecutar. La Convención nacional lo tentó, lo decretó en 1793, y, entre todas sus tiranías, esa a lo menos quedó sin efecto. La instrucción popular es en nuestros días en Inglaterra de parte de los poderes nacionales y municipales, así como en los simples ciudadanos el objeto de un celo y perseverante esperanza; nadie sin embargo se propone ordenarle imperativamente y por la ley a los padres de familia. En los Estados Unidos prospera por la acción de los gobiernos locales y las asociaciones particulares que hacen grandes sacrificios para multiplicar y perfeccionar las escuelas. Allá no se piensa en penetrar en el interior de la familia para reclu-

tar escueleros por la fuerza. Corresponde al carácter y al honor de los pueblos libres, ser a la vez confiados y pacientes, contar con el imperio de la razón ilustrada, con el interés bien entendido, y saber esperar sus efectos".

Mr. Deseilligny, al revelar el estado de la opinión pública en Francia, y a pesar de la autoridad de la palabra de Mr. Guizot, expresa la suya diciendo: "después de las bellas palabras que preceden, yo mantengo sin embargo mi preferencia personal por la enseñanza obligatoria, sobre todo a causa de la necesidad de triunfar rápidamente de la rutina en las villas atrasadas que las hay todavía en gran número entre nosotros a las que se cree necesario conquistar por la *fuerza,* a la civilización. Reconozco sin embargo que los esfuerzos hechos para difundir las escuelas, para formar buenos instructores y desarrollar por todas partes cursos de los adultos y bibliotecas deben conseguir su efecto, aun sin compresión, pero muy *lentamente*".

No sólo ha sublevado resistencias en Francia la calidad de obligatoria de la instrucción, sino la condición que se le sigue de ser gratuita. Los ricos rechazan la asimilación de sentarse en una misma banca a lado del pobre humildemente vestido, y este a su vez siente su amor propio herido al confesar su pobreza, mirando en la gracia de la enseñanza una limosna que lo humilla. Este antagonismo del rico y del pobre que existe fatalmente en todas las sociedades y que tiende a perpetuar las castas privilegiadas y la desigualdad de clases, se ha manifestado en algunas escuelas comunales; hecho que debe tomarse como una revelación del sentimiento popular común a todas las capas sociales.

Es una verdadera aberración de la opinión pública en Francia, las resistencias que dejamos enumeradas; allá donde la conscripción, la contribución de sangre, el servicio militar por cinco años en un regimiento bajo la severidad de la disciplina y el Código Penal, se cumplen sin que se levante una sola voz de reprobación.

La compulsión a mejorar la condición moral y física del hombre se mira como un atentado a la libertad individual, negándole al Estado ese derecho, mientras que nadie le discute el derecho del impuesto de sangre, la clausura del cuartel y la servidumbre militar, que por cierto no hacen ciudadanos como la instrucción obligatoria para la prosperidad de la Nación y el bienestar privado.

Mr. Amadeo Guillemin en su obra titulada: "Instrucción Republicana", estudiando las causas de la decadencia de la enseñanza primaria en Francia, comparándola con los otros Estados europeos, la atribuyen a la falta de leyes que la hagan obligatoria. Se declara

partidario de este principio y para probar la eficacia de esta y el atraso actual de su país respecto de los otros, donde las leyes imponen la obligación de instruirse, tomando cifras de la estadística resultan estos hechos desolantes: Que sobre el número de 12 franceses, 3 no saben leer, 4 no saben escribir y sobre 12 francesas, 4 no saben leer y 6 no saben escribir, en una palabra que hay un 42 por ciento que no saben leer ni escribir.

Examinemos ahora las disposiciones legales, las penas y los medios de que se han valido los pueblos para hacer efectiva la obligación de que los padres instruyan a sus hijos, allá donde se reconocía en principio el derecho del Estado para hacer obligatoria la enseñanza en bien del individuo y de la comunidad.

La Convención Nacional de Francia en 1793, dió un decreto declarando obligatoria la enseñanza primaria, imponiendo penas severas a los padres, que no cumpliesen con aquel mandamiento, que comprendía a los niños de 6 a 8 años, quienes debían concurrir a las escuelas 3 años consecutivos; las penas que fijaba el decreto contra los refractarios eran una multa equivalente a la cuarta parte de las contribuciones que pagaba o debía pagar el desobediente, y en caso de reincidencia el doble de aquella multa, y a la privación por 10 años del ejercicio de los derechos del ciudadano.

Una ley posterior agravó la severidad de las penas aquellas, ordenando que los ciudadanos jóvenes que no hubiesen cursado la escuela primaria y careciesen de los conocimientos necesarios a los ciudadanos franceses, serían separados de las funciones públicas y mantenidos en suspensión hasta que hubiesen adquirido aquellos conocimientos.

A pesar de su importancia y alcance, esas dos leyes no se llevaron a ejecución, quedaron como letra muerta, tanto por las agitaciones y transformaciones políticas que sufrió la Francia, cuanto porque repugnaba al carácter nacional una obligación que venía a chocar con las ideas que había difundido la revolución, exagerando la libertad individual.

La Prusia figura en el primer rango entre las naciones donde la intervención del Estado ha ido más lejos en la educación forzosa. Allá los padres en virtud de la ley, están obligados a mandar a sus hijos a las escuelas comunales, a menos que no justifiquen que han adquirido una instrucción suficiente por otros medios. La Ley, para asegurar su observancia determina penas a sus infractores, que empiezan por la amonestación a los padres por las comisiones locales de educación, y cuando ese primer paso es insuficiente se siguen mul-

tas, prisión, trabajos forzados en provecho de la comuna, la exclusión de los socorros públicos de beneficencia y por fin la facultad a la autoridad de hacer conducir a los niños a la escuela por un agente de policía.

En Austria se ha adoptado la instrucción obligatoria con sus prescripciones penales, pero sin aplicación rigurosa.

Los otros pueblos de Europa que han aceptado el principio convirtiéndole en Ley, han seguido el ejemplo de fijar penas, más o menos severas, para hacerla cumplir, pero siempre de una manera indulgente, para atenuar lo odioso de su ejecución práctica.

Viniendo ahora a los Estados Unidos donde la generalización de la enseñanza es más vasta que en ninguna otra nación de la tierra, excepto la Suiza, los Estados parciales han dictado también leyes obligatorias con su sistema penal, con diferencias peculiares a las costumbres de cada Estado, pero con una misma tendencia, la de hacer efectiva la educación.

M. Hippeau, en su obra sobre la "Instrucción Pública en los Estados Unidos", después de un estudio cumplido sobre el terreno mismo de los hechos, al ocuparse de aquellas leyes y de sus efectos penales, se expresa en estos términos: "Pasará mucho tiempo todavía para que las leyes relativas a la instrucción obligatoria tengan más eficacia que las que se han dictado contra el abuso de las bebidas embriagantes. La ley sobre los licores (liquor law) adoptada por los Estados de Massachussets y Conecticut es abiertamente violada. En New Haven, las gentes del pueblo, en lugar de decir: ¿queréis venir a beber? dicen: ¿queréis venir a violar la ley? No basta, pues, legislar, se necesita además que el legislador obtenga el consentimiento del pueblo. ¿Quien es, en efecto, el legislador en los Estados Unidos?, me decía un yankee: es el pueblo mismo. Los superintendentes no lo forzarán a frecuentar las escuelas, si no se les prueba de antemano a los padres que está en su interés obligar a sus hijos que concurran a ellas.

La opinión pública necesita ser ilustrada para que comprendida la necesidad de las leyes, les dé la sanción definitiva que les hace falta.

El mismo autor M. Hippeau, agrega entre sus estudios y observaciones lo siguiente: En los Estados Unidos no se cree atentar contra la libertad e independencia de la familia haciendo obligatoria la asistencia a las escuelas. No se pretende por esto arrebatar a los padres la tutela de sus hijos pero, como las escuelas están confiadas a la vigilancia de los comités, el deber de estos es velar porque ellas

sean útiles al mayor número posible de ciudadanos. El Estado tiene necesidad de hombres instruídos; los padres pueden elegir entre la educación dada en su casa y la que los niños pueden recibir en las escuelas públicas o privadas; pero no tienen el derecho de elegir entre la *educación* y la *ignorancia*.

A pesar de los sacrificios inmensos consagrados a la educación popular, a pesar de las facilidades ofrecidas a todas las familias, es triste decirlo, que en todas partes, y especialmente en las grandes ciudades, es necesario luchar con la indolencia y la mala voluntad de ciertos padres. En todos los informes de superintendentes y comisarios se levanta un concierto de clamores a este respecto".

M. Hippeau, se lamenta de un mal que es universal, donde quiera que se estudie las preocupaciones populares. Debe estar profundamente arraigado en el espíritu de todos los pueblos cuando se siente en grandes proporciones en los Estados Unidos a pesar de los medios compulsorios de sus leyes escritas. Además de las penas, las multas y reprimendas a los padres, tienen allá las escuelas intermediarias para los niños retardatarios, la de reclusión para los porfiados, a quienes se les obliga a instruirse; y en Boston tienen la Isla del Gamo donde son llevados los niños cuyas familias resisten a pesar de las amonestaciones, para darles instrucción por la fuerza, hasta que mejoran de sentimientos, y son devueltos a la familia.

Fuera de los medios coercitivos, tienen otros de carácter estimulantes en los Estados Unidos para atraer concurrencia a sus escuelas, tienen edificios grandiosos, mobiliario cómodo, textos adecuados, útiles de aplicación fácil, método de enseñanza y profesores que saben su oficio, y sin embargo, el mal de la indiferencia subsiste allí, luchando diariamente los hombres de buena voluntad que se proponen avanzar la instrucción hasta vencer definitivamente a la barbarie.

Estudiando este conjunto de leyes de los pueblos donde se impone la obligación de instruirse, encontramos que todos concuerdan en una sola idea que sirve de punto de partida y de base a la legislación: que es mejorar la condición de hombre en su provecho personal y el de la sociedad en cuyo centro vive.

La estadística diaria está probando que baja el número de criminales en los pueblos en proporción de la instrucción libre u obligatoria que reciben las clases inferiores de la sociedad. Y a tal punto es cierto lo que la estadística revela, que la Suiza, el pueblo más aventajado en educación primaria, donde sólo se calcula un *iletrado* por cada mil habitantes, sus cárceles están vacias casi todo el año, apenas si se cuenta dos detenidos en ellas que no alcanzan a ser criminales en el sentido jurídico.

Estos resultados palpables de la educación, ponen hoy en movimiento a todas las naciones civilizadas, apresurando la ocasión y buscando los medios de difundirla y hacerla popular para llegar a los resultados de la Suiza: ni criminales, ni cárceles.

Aquí conviene hacer notar que donde no ha habido la conciencia simultánea de la iniciativa particular y la intervención del Estado, la educación ha quedado estacionaria o ha progresado de una manera poco apreciable. Los gobiernos que han dado leyes de índole obligatoria para impulsar la instrucción, deben haber tenido el apoyo de alguna parte considerable de la sociedad; de lo contrario esas leyes no se habrían dado o habrían sido ineficaces. Si los ciudadanos no tomasen parte, tampoco la toman los Gobiernos, son dos fuerzas que se neutralizan por la inercia. Sucedería y sucede lo que dice Mr. Guizot en el prefacio de su historia del General Monk: que la providencia ayuda al hombre, pero cuando el hombre se deja estar, la Providencia se deja también estar. Otro tanto decimos de los gobiernos y de los ciudadanos, en materia de educación.

He necesitado, señor Presidente, hacer la exposición que precede de los antecedentes históricos de la instrucción obligatoria y de los medios practicados en las naciones donde este principio está en vigencia, para llegar al objeto del tema que se me ha propuesto, a cuyo fin, necesito también entrar en algunas consideraciones echando una mirada en el interior y alrededor de nuestras propias cosas.

Desde luego, debo hacer notar que si en Francia y aun en los Estados Unidos la indiferencia de los padres restringe el desenvolvimiento de la educación primaria, esa indiferencia entre nosotros no es parcial, es general, es pública, de uno a otro extremo de la República, y lo es en las campañas y en las ciudades: falta la iniciativa particular y falta la del Estado.

El espíritu público viene tradicionalmente mal preparado hasta nuestros días, mal educado, diremos, obedeciendo a otras corrientes de ideas que tienden a la política de tránsito y de ruido más que a pensar en educar ciudadanos útiles para el Estado.

No voy a hablar sobre mi palabra sino con hechos, para demostrar hasta dónde llega la universal apatía de nuestro país en materia de enseñanza.

Se decretan y se establecen escuelas en provincia, más como aparato de lujo, que como institución seria y útil para resultados calculados. Los gobiernos que se ponen ese vestido de ceremonia para el público exterior son los primeros en desdeñarlo. No conozco gobernante en mi país, y sospecho que sucede lo mismo en las demás pro-

vincias, que haya bajado de las alturas a ver de cerca lo que pasa en las escuelas que decretaron .

Tengo a mi cargo el Colegio Nacional hace doce años y todavía no he estrechado la mano de ningún gobernador que se haya acercado a visitar sus clases, por saber lo que se enseña y cómo se enseña, y eso que los gobernadores han tenido hijos o parientes inmediatos, siendo de notar que esa indiferencia desdeñosa no sólo se ha manifestado en los dias ordinarios de las aulas, sino en las solemnidades de la prueba, en los exámenes generales del año escolar.

La indiferencia de los poderes públicos la tienen los mismos padres de famila, no como mal transmitido como contagio, sino como un defecto de la sociedad revelado por cada uno de sus individuos. Los padres de familia no penetran a las escuelas ni a los colegios por interés de esas instituciones, sólo van a hacer reproches a sus directores por quejas de sus hijos, que por cierto han de tener siempre razón en la familia, siempre indulgente contra los profesores.

En presencia de estos hechos, inclina uno la cabeza con tristeza, pensando donde se encontraría entre nosotros un punto de apoyo para la palanca que ha de sostener la educación primaria obligatoria.

La iniciativa del Estado por la intervención de los gobiernos que lo representan, sería eficaz, pero, ¿de dónde sacaremos hombres públicos convencidos de la necesidad y de la utilidad de la instrucción popular? ¿Dónde hallaremos ciudadanos que ejerciendo el poder, tomen interés y pongan voluntad y perseverancia en la difusión de la enseñanza?

La historia y el ejemplo nos desconsuelan, gobiernos y legislaturas tienen vuelta la espalda a la educación primaria. Siéntese su acción sólo dentro del círculo eterno y ardiente de las luchas personales, disputándose el predominio de ejercer el gobierno, no en su sentido político, sino en el poder secundario y de mando.

Hay un precepto constitucional que establece la obligación en las provincias de dictar una constitución que *asegure* su administración de justicia, su *régimen municipal* y su *educación primaria gratuita.*

¡Palabras vanas! No pueden ser guardianes ni ejecutores de aquella prescripción constitucional gobiernos que sólo se ocupan de elecciones para transmitir el poder de mano en mano, con los vicios y demasías anteriores, más las que van surgiendo de la depravación progresiva de nuestras costumbres públicas.

Mal pueden *asegurarse* el régimen municipal en pueblos que han perdido por usurpación el derecho de elegir ese poder que represen-

ta el *self governement.* La última trinchera de refugio para la forma republicana de gobierno ha desaparecido; no el vecindario, los gobiernos son los que eligen o hacen elegir municipales, constituyendo corporaciones espúreas, sin iniciativas, muy distantes de pensar siquiera en fundar la enseñanza gratuita en el sentido constitucional. Donde no existe el libre ejercicio de los derechos del ciudadano, deben necesariamente venir la indiferencia en formarlos por la educación.

Es de suponer que gobiernos que no se preocupan sino de la trasmisión del mando que sólo viven dentro del tiempo presente, que en nada serio piensan para el porvenir, que no sienten la fuerza impulsiva de una opinión pública que no existe, no se han de dar mucho afán en cambiar o mejorar las condiciones morales de los hombres actuales.

¡Singular aberración la de estos países del sufragio universal! De cien votantes que concurren a los comicios, noventa no saben leer ni escribir, y sin embargo van con aparente seriedad a ejercer derechos de ciudadanos con un boleto que no han escrito ni han leído. Grupos inconscientes sin discernimiento por la ignorancia, pero que ayudan por obediencia ciega a corromper los principios y a crear gobiernos irregulares.

Si de las regiones de los poderes del Estado bajamos a la vida individual, la misma enfermedad moral de indiferencia encontramos allá y acá. En los Estados Unidos, donde otra es la educación del espíritu de los hombres en las alturas de la sociedad, se ve con frecuencia que los ricos hacen legados por testamento y donaciones intervivos para fundar escuelas, colegios y bibliotecas populares, por amor a la instrucción de la humanidad, y esos legados y donaciones se repiten, no por imitación, sino por convicción. El colegio de las niñas de la ciudad de Poughkeepsie en los Estados de Nueva York, fundado en vida por M. Mateo Vasar que ha costado medio millón de dólares es la prueba manifiesta de la cooperación que presta la voluntad y la iniciativa privada en favor del desenvolvimiento de la educación popular.

No conozco entre nosotros donaciones y legados de ese género y de ese alcance humano. Los testamentos contienen legados para obras pías y bien del alma del testador, que son expresión del deseo egoísta de prolongar la vida más allá de lo terrestre y conocido, pero nada para perfeccionar al hombre que queda en la tierra por medio de la instrucción que necesita para ser moral y útil a la sociedad y a sí mismo.

El único punto en materia de instrucción en que se hace sentir la acción particular entre nosotros es en la enseñanza superior, costeada por los padres, limitada dentro de las conveniencias personales. Desde los tiempos de la colonia, los estudios que se han dirigido a sólo dos carreras científicas, la de médico o abogado. Esta última más ambicionada que la otra. Un abogado, un doctor, en familia es una especie de timbre nobiliario que cada uno aspira a tener en su blasón. En nuestros días, es más que eso todavía: una patente de entrada a la vida política. Es por demás averiguado, que de las aulas se sale hombre público según las ideas circulantes.

Puede decirse, pues, que la instrucción pertenece a una casta de las agraciadas por la fortuna en la alta jerarquía social y desde luego puede medirse la inmensa distancia que separa al hombre de letras, del infeliz que vive en las capas inferiores que no sabe leer ni escribir.

¿Cómo vamos a llenar este vacío, este desierto, diremos, en la inteligencia del pueblo? ¿Cuáles eran los medios eficaces de hacer obligatoria la educación primaria? La sola enunciación de estas palabras es entrar de lleno a lo fundamental de la proposición que estamos disertando. Nosotros no podemos educar la razón pública en un día para traer la acción colectiva de los hombres al servicio del principio de la instrucción obligatoria, y ya hemos explicado los defectos morales de nuestro país para poder contar como fuerza iniciadora lo que pueda dar la intervención particular. La ignorancia de los padres no ha de dar frutos contrarios a su educación, no hay que contar con ellos porque no comprenden el beneficio de dar instrucción a sus hijos.

Siendo nula la intervención particular no reconocemos otra más eficaz, extensiva a todo el territorio de la República, que la intervención directa del Gobierno Nacional, para la organización de las escuelas con el carácter de obligatoria y gratuita su enseñanza, bajo un plan común y un sistema igualmente común para todas. Trabajo vastísimo que debería ser dirigido por una oficina especial adjunta al Ministerio de Instrucción Pública.

El Gobierno Nacional no invade derechos provinciales con su intervención directa y exclusiva en la organización y mantenimiento de las escuelas, por el contrario, evita abusos y hace efectivo el precepto constitucional.

Las promesas de la Constitución de garantir el régimen municipal y la enseñanza gratuita en las provincias, son letra muerta, desde que hemos revelado que tal régimen no puede considerarse *asegu-*

rado en municipios en que los gobernadores, y no el vecindario elige los municipales. Y por lo que respecta a la educación primaria gratuita, ya se sabe que se sostiene con subvenciones del Gobierno Nacional, de cuya inversión regular no tenemos nada favorable que decir. Esas subvenciones importan una declaración tácita de impotencia o de incapacidad administrativa para crear fondos y cumplir lo prometido. Es al fin, una circunstancia más que fortalece nuestra opinión en favor de aquella intervención.

Pero no bastaría la intervención del Gobierno Nacional, ni la uniformidad de plan, reglamentos y sistemas de enseñanza, ni que el precepto común de obligatoria, para darle carácter radical de nacional; sería necesario un propósito definido a que debería aplicarse la instrucción para sus fines morales.

Lo que Condorcet proponía en la Convención en Francia como esencia de la educación nacional y de toda buena educación, es oportuno y aplicable para nosotros. Su programa era este: "Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y llenar sus deberes".

Cultivar en cada generación las facultades físicas, intelectuales y morales y por este medio contribuir al perfeccionamiento general y gradual de la especie humana, último objeto hacia el cual toda institución social debe ser dirigida". "Tal debe ser el objeto de la instrucción, y es un deber impuesto a los poderes públicos por el interés común de la sociedad".

Suponiendo a la autoridad suprema armada de la facultad que le da la ley para hacer efectiva la instrucción obligatoria, se necesitaría para el ejercicio de esa facultad que se preparasen previamente los edificios donde se deben abrir las escuelas, con los útiles y mobiliarios necesarios a su servicio, con instructores o preceptores idóneos, acreditados por certificados de competencia en los ramos concernientes a la enseñanza primaria. Fundada la escuela en esas condiciones, debe considerarse que desde entonces comienza la obligación que ordena la ley.

No es de esperar ni es racional suponer, que un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita, costeada por el Estado y con su intervención, pueda implantarse a voluntad en toda la República. En esto como en todo aquello en que es necesaria la acción del tiempo, podemos repetir el adagio vulgar, de que Roma no se hizo en un día.

No hay que pretender tampoco, ni debe intentarse porque sería

un error, multiplicar el número de escuelas creyendo que con la cantidad se alcanzarán los resultados que se anhelan. Nuestra opinión sería que se fundase una escuela en cada parroquia, en las ciudades, para los niños comprendidos dentro de su jurisdicción eclesiástica, y en la campaña en cada villa cuya población pase de 400 habitantes y hasta un radio de 12 cuadras de la iglesia parroquial, que se tomará por el centro de la circunferencia. Dentro de ese espacic quedaría comprendida la obligación legal de instruirse. Fuera de el se entendería facultativa la asistencia de los niños a la escuela, pues a mayor distancia sería muy onerosa cuando no imposible en las campañas.

Las escuelas deben tener rentas propias de carácter permanente para sus sostenimiento. La propiedad raiz, que es por su naturaleza inmutable, sería la mejor base para crear la renta, y la que mejor se presta a la equidad proporcional del impuesto.

Es un principio admitido por la generalidad de los hombres que se han ocupado de esta materia, que todos los propietarios, con hijos o sin ellos, ricos y pobres, deben concurrir a formar las rentas escolares porque la educación de los hombres es una garantía de la propiedad misma. Los norteamericanos dicen a este respecto que los impuestos aplicados a la instrucción son capitales colocados a interés subido.

Ahora, en la administración e inversión de la renta podría hacerse más aceptable el impuesto, procediendo de manera que la contribución de cada parroquia o distrito escolar se destinase exclusivamente al servicio de la escuela local; así se conseguiría apartar todo pretexto de celos y desventajas. La escuela estaría, entonces, en proporción de las fuerzas de cada localidad.

No creo fuera de lugar decir, que la recaudación e inversión de los fondos escolares, convendría que corriese, en cada circuito escolar por mano de una comisión de vecinos encargada también de la vigilancia de la escuela y del cumplimiento de la ley de su creación y de sus fines en cuanto a la instrucción obligatoria.

Establecida la escuela con sus útiles y medios de enseñanza, con maestros competentes, no queda excusa para los padres resistentes a dar educación a sus hijos, viene entonces el derecho de compelerlos y es este el punto difícil de resolver sobre los medios de hacer efectiva la obligación legal.

Por la revista que hemos hecho en este escrito se ha demostrado que las naciones que han establecido y convertido en ley el principio de la enseñanza obligatoria han establecido también medios coercitivos de ejecución, porque al fin una ley preceptiva debe tener consigo recursos de hacerse cumplir.

Los medios compulsorios son estos: la amonestación, la multa, la presión y la suspensión de los derechos políticos, penas que se imponen a los padres o tutores que resisten el cumplimiento de la ley obligatoria.

Desde luego, señor Presidente, me declaro partidario de la reprimenda previa, y de las multas a los refractarios, y multas progresivas en los casos de contumacia; de la prisión solo por apremio, por resistencia a pagar la multa. La prisión original como pena, la encuentro violenta y vejatoria en tanto que la autoridad no se encuentra comprometida en rebeldía de los medios anteriores. Me parece que bastan los medios que quedan indicados para hacer efectiva la ley; y quizá lleguen a ser innecesarios con el tiempo cuando la instrucción popular se convierta en pasión y pase a incorporarse a las costumbres públicas.

En cuanto a la suspensión temporal de los derechos políticos soy de sentir que no debe figurar como pena en una ley de aplicación universal en el país. Entre nosotros no tienen goces ni derechos políticos sino los partidos vencedores; los vencidos se abstienen de intentar su ejercicio por evitar el ridículo o demostrar la impotencia. Para los indiferentes, que son el mayor número, los derechos y deberes del ciudadano son una carga, de suerte que para unos se les suprime lo que no pueden ejercer y para los otros lo que no quieren ni desean. No es, pues, una pena ni un medio que pueda servir a hacer efectiva la ley.

He concluído, señor Presidente, la tarea que he aceptado de disertar sobre el tema que encabeza estos renglones. Presento mi trabajo lleno de dudas en materia tan difícil, reclamando de antemano la indulgencia de las personas que van a juzgarlo. Deficiente como pueda ser, servirá, sin embargo, como punto de partida para que hombres más competentes lo completen llenando los vacios que habrán de notarse, o enderezando los errores en que se haya incurrido en asuntos que han preocupado y preocupan a todos los pueblos más avanzados en civilización y en experiencia que todavía no han dado con los medios ni con los caminos más derechos para hacer efectiva la enseñanza obligatoria.

PROYECTO DE RESOLUCION

Atentos los fundamentos y consideraciones precedentes,

El Congreso, declara:

Que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita por una ley general de educación de carácter nacional.

La obligación que la ley imponga a los padres de educar a sus hijos, debe ser facultativa en cuanto a elegir la escuela, ya sea las de institución privada, ya las que se fundan por el Estado en los distritos o parroquias escolares para dar educación gratuita con arreglo a la ley.

Que para tener derecho el Estado a imponer y hacer efectiva la obligación preceptiva por la ley, debe establecerse la renta permanente no sólo para el sostenimiento de las escuelas, sino para crear y levantar los edificios en que deben funcionar, con la capacidad necesaria y relativa a cada sección escolar.

Que la administración y aplicación de la renta debe correr a cargo de comisiones de vecinos de las localidades donde estuviese ubicada la escuela.

Que el carácter nacional de la ley importa dar a la enseñanza unidad de sistema y reglamentación, y unidad de gobierno administrativa.

Después de la lectura del trabajo del señor Posse, ocupa la tribuna el señor Decoud quien lee el suyo, titulado:

Instrucción cívica obligatoria

Por el Dr Adolfo Decoud

Muchas y profundas preocupaciones absorben en este momento el espíritu de nuestro siglo, pero puede afirmarse sin orgullo ni vanagloria que nunca los anhelos del pensamiento han tenido móviles más extensos y elevados.

El mundo está cargado de afanes; cada hombre es una fuerza al servicio de una aspiración; y no hay sociedad que al día siguiente de una jornada, haya dejado de afirmar o modificar sus instituciones. En todas partes la lucha por la vida, la actividad que ensancha nuestro poder sobre la naturaleza; el individuo y las multitudes que van persiguiendo formas mejor definidas, ideas más concretas y racionales. Diariamente nuevas combinaciones del espíritu, como otras tantas energías poderosas, brotan en el campo mismo de la acción, y las naciones obedeciendo a este impulso, se aproximan, se vinculan cada vez más por la solidaridad del esfuerzo común y por la armonía en los dominios de la ciencia, de la política, de la industria y de la educación.

Pero, ¿por qué es que en medio de estos afanes, entre todas las cuestiones que han alcanzado el derecho de prioridad para imponerse a las inteligencias, está siempre arriba, despertando anhelos superio-

res, este vasto propósito de elevar el grado de cultura que corresponde a los hombres? No es un misterio para nadie, y fuera inútil hablar de su importancia, cuando es el objeto mismo del Congreso, el cual lo está acreditando con cada uno de sus actos. Mi patria como la vuestra, como la de todos los delegados aquí presentes cifra en ese designio el porvenir de las instituciones que nos aseguran la dignificación de nuestros destinos.

Desde luego, y a medida que extendemos la mirada sobre este vasto campo de la educación común, objeto de nuestras investigaciones, sorprende la multiplicidad de problemas que suscita. ¡Es tan inmensa, tan rica, tan complicada, la ciencia nueva que se propone la mayor felicidad de la especie humana! ¡Qué serie de gradaciones hemos sabido recorrer para ajustar los procedimentos a un plan que se armonice con las exigencias de las necesidades modernas! Desde la intervención que corresponde al Estado en la enseñanza hasta los más simples detalles de los métodos, todo eso viene formando la trama de estas observaciones pacientes y laboriosas, llamadas a ejercer influencia tan vasta en el desarrollo individual.

¿De qué servirían, no obstante estas prolijas investigaciones, si no hubiera por fin inmediato la evolución del hombre en el seno de la sociedad política? ¿Alcanzaríamos los beneficios que tienen en vista la educación común si no obedeciera a un objetivo determinado, conforme al espíritu y las tendenicas de una nación? ¿Podríamos entregar a la incertidumbre, en un sistema de enseñanza pública los fundamentos mismos en que se apoyan las libres instituciones? Las viejas verdades, por más que nos sean conocidas, y por más vulgarizadas que se hallen, deben discutirse frecuentemente para afirmarnos en sus consecuencias y de acuerdo con ellas perseguir las conclusiones que nos proponemos.

Escuchadme: El hombre es indudablemente el objeto de la educación, el punto de partida necesaria para toda organización social, pero el hombre en tanto que responda a un propósito destinado a cumplirse en el seno de la familia, del estado del municipio o de la nación. Hay un término fijo que le señalan sus leyes constitutivas, y no tendría misión que realizar, ni ideal que perseguir, si todos los elementos puestos a su alcance no conspirasen directamente a un fin. Ahora bien, — ¿cuál puede ser este fin de los pueblos que se han constituído por sí y para sí, respondiendo a las necesidades de su propia naturaleza y a las exigencias de su porvenir?

II

No hay miras inciertas o propósitos vagos en la constitución de los pueblos modernos. Pueden ser lentas o tardías las elaboraciones humanas, es posible que mil causas perturbadoras alejen una sociedad de sus designios primordiales, pero al través de todas las oscilaciones de la fortuna varía o propicia esos designios existen siempre y forman la base y el fundamento de su existencia.

En el mundo antiguo se agitan naciones poderosamente dotadas por el genio, el valor y la actividad, que no podían darse cuenta del verdadero propósito social a que respondían. El individuo era casi siempre una fuerza inconsciente al servicio de los errores y preocupaciones del Estado. Generaciones enteras brotaban de la tierra y desaparecían en la ignorancia de sus destinos, Roma, el pueblo más indómito, no tuvo otra misión que saber pelear y morir.

Esas organizaciones tan grandes, pero en extremo deficientes, hicieron su tiempo. Diferimos completamente de ellas: hoy, donde quiera que alientan pueblos libres, están los principios que determinan su desenvolvimiento. Sabemos y admitimos que los hombres se han reunido en naciones para asegurarse beneficios recíprocos de libertad, de justicia y bienestar común. El gobierno es solo una forma de autoridad, con poderes limitados, organizado en nombre de todos y para todos; su misión es garantir esos bienes, propender a su desarrollo y conservación.

Así, un Estado verdaderamente republicano se propone elevar al máximum de intensidad, todas las fuerzas que contribuyen a dilatar la vida y la salud de su organismo: la virtud, la inteligencia, la energía física y moral de cada uno de los miembros que lo constituyen. ¿Y en qué otra cosa, sino en el desarrollo completo de todos estos elementos de prosperidad y grandeza, podría cifrarse la vida más noble de una nación?

La educación común elabora y difunde por todas partes estos beneficios, pero la educación en tanto que responde directamente a las tendencias nacionales. Si las ideas, las costumbres de un pueblo no se formaran en simpatía con ellas, ese pueblo podría aceptar con igual indiferencia servidumbre o libertad. Podría aún impulsarlo por las fuerzas materiales, alcanzar una suma considerable de bienes y desenvolver poderosa actividad. Hemos visto Cartago en efecto, acariciada por la fortuna, engreída por su prepotencia comercial, vivir un día y desaparecer al siguiente, acreditando su desdén a las

virtudes que vigorizan el alma, porque trás el recinto de sus murallas, sólo encerraban estrechos cálculos de egoísmo individual.

¿Qué pensaríamos de un hombre, que proponiéndose un vasto designio no se preocupara en dar coordinación y unidad a su plan? Podría sobrarle audacia, su potencia de concepción alcanzaría muy lejos, pero naturalmente los resultados no corresponderían a sus anhelos. ¿Qué se diría así de un plan de enseñanza que deliberadamente omitiera cierto género de conocimiento indispensable para el cultivo múltiple y armónico de las facultades humanas? ¿Alguno ha concebido acaso educar la inteligencia prescindiendo de la memoria, del juicio o la comparación? Si en el estudio de la geografía se suprimiera la relación de la latitud y longitud, ¿nos daríamos cuenta del punto preciso del espacio que ocupan los continentes? Todo esto naturalmente sería arbitrario y peligroso, y una instrucción semejante, desordenada y sin lógica solo llevaría el caos y la perturbación a los espíritus.

Nuestros sistemas de enseñanza incurren algunas veces en omisiones que sino son idénticas, conducen a resultados igualmente peligrosos. Damos una importancia señalada al conocimiento de las lenguas y al cultivo de la ciencia; ejercítanse con verdadero ahinco y con éxito tan digno de encomio las facultades intelectuales del niño, y nunca como hoy han sido tan fecundos y felices los métodos empleados para ello; la instrucción, en fin, ha llegado a hacerse cada vez más fácil, más accesible, y más extensamente difundida. Esto puede con razón excitar el más legítimo entusiasmo en presencia de los resultados que conocemos. Pero el hombre es un conjunto de necesidades y relaciones, y no habría lógica alguna si se prescindiera de los elementos que forman su naturaleza moral. En la acción uniforme y combinada de los procedimientos modernos para obtener un desarrollo armónico del individuo consiste indudablemente la bondad del mejor plan de educación.

Cualquiera que tenga hábitos de observación, habrá podido notar ciertos descuidos respecto al cultivo de las facultades morales en en la infancia. Prescíndese de él con frecuencia, no solo en el seno de la familia, sino también en las escuelas públicas, de donde el niño toma aquellas ideas tan necesarias sobre las relaciones que vinculan a hombres en la patria y la sociedad. El vacío se hace más grande y profundo, a medida que nos extendemos en otro orden de conocimientos que tiene por objeto los deberes, las responsabilidades que corresponden al ciudadano de una república.

Nada sobre la forma y naturaleza del gobierno, su plan o sus designios olvidándose de esta suerte de que no muy lejos de las candorosas manifestaciones de la infancia, está la edad viril en perspectiva, con sus exigencias y múltiples funciones, especialmente en el seno de una democracia, donde el niño hoy, vendrá mañana, ciudadano, a robustecerla con sus aptitudes, o enervarla con su nulidad.

El olvido que se hace de estas nociones tan imprescindibles, entraña peligros por una parte, y por otra desvirtúa el fin mismo que puede tener en vista la educación. Entregar al acaso o a la indiferencia la dirección de la juventud en un pueblo republicano que se propone realizar la más vasta concepción de un elevado destino, es desviarla por rumbos inciertos o hacerla accesible a las influencias de la barbarie. No basta ciertamente educar hombres y aun prepararlos para las diferentes carreras en que ejercitan sus actividades; es necesario también formar ciudadanos a imagen y semejanza de la república.

III

Si consultamos el ejemplo, explícase fácilmente que en las naciones más robustas del viejo mundo, la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas primarias, sea desconocida o nunca haya merecido la atención de los gobiernos.

Cada nación obedece a las peculiaridades de su carácter y organización, y de ahí las diferencias de su estructura política o social. En las monarquías de derecho divino, que se han constituído artificialmente, prescindiendo del pueblo para el gobierno, el hombre carece de funciones en la vida pública y su esfera de acción se halla determinada y circunscripta al estrecho círculo en que debe girar. El abismo que separa las clases sociales no puede franquearse impunemente. Hay ejemplos muy raros de que los hijos del humilde labriego hayan alcanzado las altas eminencias de la política.

Horacio Mann no volvía de su asombro estudiando el carácter de las masas de Alemania, sin esa iniciativa y actividad prodigiosa que tanto distingue a los anglosajones, a pesar de las afinidades de raza que los vincula. El eminente americano, tan buen educacionista como profundo observador se preguntaba con este motivo si la diferencia no debería atribuirse a la influencia de los sistemas escolares, y concluia aplicando el conocido proverbio prusiano: "La escuela es buena, el mundo es malo". "El alemán, decía, es más instruído que el inglés, pero el alemán no tiene funcionarios que elegir, ni leyes que

hacer o derogar, ni cuestiones a decidir respecto a las tarifas, los correos, las reformas, la paz o la guerra. Las leyes son hechas para él, no por él. Se le reforma para servir a su rey y adorar a su Dios. Así aun cuando en el espíritu de cada niño, hay un fondo inagotable de actividad, si nada viene a ejercitar las energías latentes, reposarán en una eterna estagnación''. No pasa lo mismo en Francia, la cual, a despecho de sus inconstancias proverbiales para adoptar un sistema político en armonía con las tendencias de su espíritu nacional, ha tenido la fortuna de recibir las influencias saludables del sufragio universal, y las que produce la más extensa división de la propiedad territorial. Las clases más humildes tienden a elevar su condición, y donde quiera se siente robustecido el sentimiento de la propia personalidad. El francés es hoy republicano por interés, no por convicción. En las escuelas se da enseñanza republicana, y he podido examinar recientemente un interesante manual que con el título de *La escuela cívica,* sirve para la difusión de los conocimientos que corresponden al plan de educación indicado.

En la nación privilegiada de los americanos del norte, cuya marcha se impone siempre a la admiración del mundo, y cuyos pasos nos sentimos tan inclinados a seguir cada vez que se trata de afirmar un propósito grande y noble, es bien sabido que el espíritu de sus hijos han sido modelados sobre sus instituciones, y de ahí el conocido aforismo de que los sistemas de educación deben armonizarse con los sistemas de gobierno. Al día siguiente de la formidable contienda civil que puso en peligro la existencia de la nación misma, sus estadistas y pensadores que se empeñaban en hacer nuevas indagaciones respecto a la naturaleza del gobierno, y en una memorable ocasión, Mr. James A. Wickersham, afirmaba que en los Estados Unidos era una organización peculiar, y por consiguiente consideraba que para el pueblo americano correspondía educación americana. La extensión de estas miras no puede escapar a vosotros, y bien se comprende que ellas responden también a las peculiaridades de nuestros Estados de Sud América.

IV

La educación del pueblo sería entonces inconducente y fragmentaria si no favoreciera las tendencias ingénitas de su propia naturaleza. El Estado determina la necesidad y la obligación de la enseñanza pública, la hace gratuita, pero a condición de que responda a formar el carácter de los hombres en consonancia con sus institucio-

nes. Amarlas, comprenderlas, adherirse a ella como al vínculo de la existencia propia es el deber de cada uno de los ciudadanos; conservarlas, vigorizar su energía, para que difundan siempre exuberancia de vida, son los propósitos que tiene en vista el poder social.

En armonía con estas convicciones, la instrucción cívica se impone como necesidad en un buen sistema de educación común. Hay que difundir por todas partes y colocar al alcance de todos los principios fundamentales de la Constitución política de la República, pero esto debe hacerse por medio de una instrucción sistemada, empezando por la escuela primaria, ese segundo hogar de la infancia, donde el niño recibe las primeras nociones que tienen influencia tan señalada en el desarrollo de su carácter. Si la madre deposita el germen de su ternura inagotable en ese corazón naciente, el maestro le descubre otros horizontes para su mirada vaga, que va dilatándose de sorpresa en sorpresa, tras lo desconocido.

Nada por eso tan evidente como un hecho que descubre la observación y comprueba la experiencia respecto a la importancia de los conocimientos que se adquieren en la infancia. Las primeras impresiones que actúan sobre los poderes dormidos de la inteligencia en la edad de las simples percepciones que recogen los sentidos, no sólo se asimilan más profundamente a la naturaleza individual, sino que determinan en ella consecuencia muy vastas. A medida que los años avanzan, esas impresiones acumuladas en la inconciencia de los primeros años, se concentran y se tornan indelebles. Una existencia que ha pasado por los diferentes períodos de evolución, ha realizado sucesivamente el crecimiento, la virilidad, llega el momento de la senectud con sus sombras y ásperas realidades, y entonces el hombre vuelve con frecuencia al punto de partida.

El anciano conserva mejor la memoria de la primer edad, los recuerdos de un pasado remoto fluyen más naturalmente a su espíritu que los últimos actos en que ha concentrado su actividad.

La ciencia que ha entrado en servicio de la educación para iluminar y dirigir sus procedimientos, ha hecho investigaciones muy prolijas sobre la edad y la forma en que las facultades pueden disciplinarse de una manera conveniente y racional. Alejandro Bain ha señalado sucesivamente los períodos de este desenvolvimiento, y encuentra que el momento de la mayor *plasticidad* del espíritu, ofrece un interés especial para las adquisiciones morales. Este momento para cierto género de adquisiciones es facilitar la nutrición de las ideas y asegurarles un resultado conveniente. Así después de haber acumulado ciertos

elementos de preparación indispensables, se puede con éxito iniciar al niño en las primeras verdades sociales y políticas, que tendrán para su espíritu la novedad de lo desconocido, que se presiente, y un interés más señalado a medida que estas nociones, perdiendo la vaguedad primitiva de que se hallan revestidas, alcancen a fijarse en la mente y entren al dominio de las facultades superiores. Procediendo así, no se trata de anticiparse a la naturaleza, sino por el contrario ir en su propia ayuda. He aquí, pues, una enseñanza puramente elemental que debe darse con discernimiento en una medida conveniente y conforme lo aconsejen los mejores procedimientos pedagógicos. Huellas muy profundas quedarán de su paso en la memoria, el corazón se formará en simpatía con ella, y el tiempo, que vigoriza las impresiones de la cuna, las afirmará poderosamente en la edad madura, cuando el hombre tiene que apelar a los recursos de su inteligencia para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

Pero esta enseñanza no sería eficaz si fuera limitada a un cierto número de conocimiento que no comprendiesen los fines prácticos que se propone una sociedad al familiarizar desde temprano al niño, con la previsión de las consecuencias lejanas de sus actos. En mi concepto, la instrucción cívica no puede ni debe cerrarse en un círculo estrecho. Entiendo por ella una serie de conocimientos que forman las aptitudes de un ciudadano para la vida democrática. Comprende entonces las nociones elementales de las instituciones orgánicas de la nación, su historia y sus comentarios, que empiezan por el estudio del idioma de esa misma nación y terminan por el ejercicio del arma que ha adoptado para su defensa. Procuraré desarrollar sucesivamente este concepto de la instrucción bajo el punto de vista de su naturaleza y fundamento que lo determina.

V

Desde luego la instrucción cívica debe darse en una forma esencialmente práctica, uniendo a la teoría, el ejemplo en acción, ensayando a los alumnos en la escuela, en las funciones que implica el ejercicio de la vida pública. Hay que adoptar aquí los mismos procedimientos que se emplean para adquirir la noción gráfica de las ideas por medio de la enseñanza de los objetos. No se trata de acumular en la memoria una serie de palabras que no dicen nada a la inteligencia y que no desenvuelven un solo pensamiento. El medio aquí sería tanto más eficaz, cuanto mayor fuera la comprensión, por parte del alumno, de

esas nociones que parecen abstractas a su espíritu, y que, sin embargo, asumen formas tan concretas y constituyen hechos de la vida real.

Nada perderían los programas escolares, fijando en la semana, una hora para estos ejercicios, que facilitarían el concepto que debe tenerse del mecanismo especial del gobierno y las funciones activas que corresponden al ciudadano en el municipio o en la nación. Podría organizarse el registro electoral, la recepción de los votos, la forma de depositarlos en la urna y todas las peculiaridades que conciernen al régimen del sufragio. ¡Cuántos males no se lograría evitar con el conocimiento racional de esas funciones y qué importancia no llegaría a dárseles desde una edad temprana!

Escucho anticipadamente las objeciones que suscitan la enseñanza del patriotismo, como llaman los americanos del Norte a este género de instrucción en las escuelas públicas. ¿Queréis, se dirá, formar ciudadanos, sólo y exclusivamente para las agitaciones de la vida pública, o crear héroes como los que imaginaba Licurgo? Nada de eso; nuestro afán es pura y simplemente formar ciudadanos tales como se los concibe en un pueblo libre, ciudadanos que en vez de recoger sus ideas políticas o sus convicciones en los clubs o en las hojas de publicidad que circulan, órganos apasionados de los partidos, adquieran en las aulas esas mismas ideas y convicciones. Ya Story, el sabio jurisconsulto, dándose cuenta de las objeciones que podía sugerirse con este motivo, refutaba victoriosamente tan infundados escrúpulos, estableciendo que el conocimiento de los principios de la Constitución bajo la cual vivimos, "los principios en que se fundan generalmente las repúblicas, por los cuales se sostienen y en cuya virtud se salvan, no importan en manera alguna credos o dogmas de partidos, sino asuntos adecuados para enseñarlos en todo tiempo y ocasiones". La instrucción cívica, decíamos, debe comprender también el idioma nacional, y esto que a primera vista parece ajeno a sus miras, es no obstante indispensable, dada la condición excepcional que viene creando, especialmente en el Río de la Plata, la grande afluencia de la inmigración extranjera. Convengamos que la población es una de las primeras necesidades suamericanas, y que sus resultados sólo pueden medirse por la extensión de sus beneficios. Pero la inmigración no está empero, exenta de inconvenientes. Nuestros pueblos carecen todavía de aquella poderosa fuerza de asimilación que convierte al extranjero en ciudadano del país donde se radica. Leyes liberales y expansivas ofrecen protección y garantías a la vida y propiedad; no hay restricciones que se le opongan; ni peligros que pueden amenazarle. Entre tanto, la nación que procura atraerlos a su seno, no tiene sin embargo, potencia

bastante de absorción para fundir esa variedad infinita de tendencias y caracteres distintos en la gran masa social. Raros son los ejemplos de naturalización; el extranjero prefiere continuar siéndolo, y de aquí surgen esas aberraciones inexplicables, que con el nombre de *colonias* se pretende designar ese imposible que constituye una especie de Estado dentro del Estado mismo. De aquí también, se derivan ciertas consecuencias no menos deplorables: existe una fracción considerable que no solo se sustrae a la corriente nacional, a pesar de las afinidades de raza y la expansión de una libertad amplísima, sino que no concibe forma de asociación, de culto o de enseñanza que sea extraña a su respectiva nacionalidad. El ejemplo de algunas escuelas extranjeras en Buenos Aires ha podido con razón llevar a los estadistas y pensadores de este país a muy serias reflexiones.

A la verdad que estas tendencias entrañan un peligro social y habría quizás motivo para investigar si dada la condición de los pueblos jóvenes y viriles las ventajas incomparables de esas corrientes de inmigración no vendrían con el tiempo a desvirtuar aquellas nobles cualidades nacionales, que tanto necesitamos cultivar. Se afirma lo contrario, apelando a la analogía. El ejemplo de lo Estados Unidos, prosperando siempre al influjo de millares de almas que van a adherirse a su seno, se pregona con frecuencia, olvidando que allí la ley coloca al extranjero en la alternativa de renunciar al país o naturalizarse. En efecto, el acto más simple de la vida civil, la propiedad, por ejemplo, no puede realizarse sin la ciudadanía. El Estado de Massachussets, va más lejos, aún, consignando en su Constitución, esta cláusula, que inspira asombro y respeto a la vez: ‘‘Todo hombre libre es ciudadano de Massachussets’’, lo que importa reconocer la existencia del extranjero.

Nada más espléndido que esa fuerza que viene a transformar y dilatar la vida, haciendo brotar a su impulso ciudades y emporios de riqueza que sorprenden con sus magnificencias. Pero, ¿no sería más útil y digno que estos elementos concurrentes, fuesen dirigidos a un centro común y se asimilasen al espíritu de nuestras instituciones? El problema es digno de atención, pero no respondería a la índole de nuestro trabajo considerarlo de otra manera que bajo el punto de vista de la educación, al cual debemos ceñirnos.

Mientras la ley no venga a suprimir el peligro que acabo de señalar con franqueza y sinceridad, un buen plan de educación común, debe incorporar a la instrucción cívica, la enseñanza del idioma nacional en las escuelas primarias, sea cual fuere su naturaleza. No es fácil concebir racionalmente la existencia híbrida de algunos esta-

blecimientos públicos donde se enseñan lenguas y hasta instituciones extranjeras, proscribiendo las del país. Los padres tienen asegurado el derecho de que sus hijos se eduquen de acuerdo con sus creencias y convicciones; pero la sociedad a su vez tiene el derecho de velar por la propia existencia y conservación, impidiendo que sus miembros vivan en la ignorancia de los fines más primordiales que persiguen.

En horabuena, la libertad de enseñar y aprender, que estimula la educación del pueblo; pero la libertad si es un derecho es necesariamente un deber, y sólo existe en armonía con la existencia y seguridad de todos. De ahí la reglamentación, es decir, el derecho de conservación y defensa que tiene la sociedad. Todo Estado reposa necesariamente sobre ciertos principios, y admite, por consiguiente, doctrinas, que, de hecho las proclama en cada uno de sus actos. El legislador las formula diariamente, y se impone como obligación; se afirman en los parlamentos, en los tribunales y hasta sobre el patíbulo. El Estado tiene también, en el punto que hemos examinado, intereses vitales que proteger en nombre de la república, y su acción por lo tanto se hace indispensable para impedir la negligencia, la omisión, o el falseamiento de aquellos deberes sagrados e ineludibles que contrae el hombre por el hecho mismo de formar parte de la comunidad.

VI

Así, además de la instrucción práctica y sistemada de las instituciones políticas, que se fundan necesariamente en la tradición histórica del país, debe exigirse igualmente el estudio del idioma nacional en todos los establecimientos de educación. El complemento de todo esto, es el ejercicio del arma que adopta una nación para su defensa y seguridad. Esta arma es generalmente el fusil: el *Rémington* en Estados Unidos, República Argentina, Paraguay, y otras naciones del continente.

La enseñanza, o más bien la educación, es un fenómeno múltiple y armónico, y si ella se propone fortificar el sentimiento moral y desenvolver las fuerzas del espíritu, no puede prescindir del desenvolvimiento físico del individuo. Ahora bien, la gimnasia y la natación se recomiendan generalmente para este fin; ¿por qué no adoptar igualmente el manejo del fusil y las maniobras militares? Si consultamos a la higiene, aceptemos desde luego, sus prescripciones bienhechoras. Si tomamos como norma los deberes del patriotismo, nada puede armonizarse mejor con sus miras. La idea no es nueva, por otra parte, y

es tanto más aceptable entre nosotros cuanto que las mismas instituciones crean aptitudes especiales en el ciudadano.

El efecto, así como notamos frecuentemente distinciones de carácter y tendencias opuestas en las miras que han presidido a la organización política de la Europa y de nuestro continente, a nadie ha podido escapar que diferimos también en la formación de la milicia. Mientras que allí las monarquías necesitan apoyarse en los ejércitos permanentes, nuestras repúblicas no tienen más ejército que el pueblo armado, que el ciudadano armado en defensa propia y seguridad de todos. Pero este derecho de llevar un arma que se deriva explícitamente de la forma de gobierno, implica también el deber de conocerla. ¿Cómo podría formar parte de la milicia nacional, ignorando el manejo del fusil que la Constitución ha puesto en sus manos para defenderla? Si sólo se familiarizara con este ejercicio después de inscribir su nombre en el registro cívico, la república no podría, propiamente hablando, contar con una milicia convenientemente disciplinada para salvar un peligro cualquiera que pudiera amenazarla.

Estos ejercicios, por otra parte que ofrecen al niño emociones de placer, favorecen no sólo su habilidad y destreza, sino que tienden a desarrollar los gérmenes del sentimiento nacional. No puedo olvidar a este respecto una escena reciente de que fuí testigo en mi patria. El Paraguay ha sido el país más peculiar de América; conserva su tradición y ama sus recuerdos. El pueblo había crecido y se había desarrollado bajo la presión de sombrías dictaduras, pero si su espíritu no podía alcanzar la visión de un elevado propósito social, jamás han existido en los hombres anhelos más vivo de saber. Sus déspotas, persiguieron por todas partes y ahogaron esa aspiración, que vuelve a renacer hoy, después de las raras vicisitudes que todos conocen. No hace mucho todavía, recorriendo aquellas campañas nos deteníamos en una de las poblaciones más humildes del país. Era un domingo y la campana llamaba a misa; los aldeanos acudían y los niños de la escuela formaban en el templo, precedidos por el maestro, un espíritu sencillo pero no exento de ingenio. La ceremonia había terminado, y los alumnos salían a la plaza, convenientemente uniformados, a practicar maniobras militares bajo la dirección de aquel institutor, que como se comprenderá, había sido un excelente soldado en sus buenos días. Enseguida, algunas ideas muy prácticas sobre los deberes del ciudadano completaban aquella enseñanza patriótica. Preguntado el maestro qué objeto se proponía con esta lección, no vaciló un momento en responder: — "Antes, la patria, el Estado y el tirano eran la misma cosa; hoy tenemos Constitución, y ella debe ser enseñada desde la niñez".

El hecho que refiero no es común a todas las escuelas primarias del país, pero el gobierno, al dictar recientemente el plan de enseñanza pública gratuita y obligatoria, ha querido que se comprenda en ella, la instrucción cívica. El Estado Oriental, y la Provincia de Buenos Aires, la han establecido igualmente en la Ley de Educación Común. Pero, !qué lejos estamos sin embargo, todavía, de llevar a la aplicación esas promesas! No hay vestigios de semejante enseñanza y sólo existen propósitos formulados de una manera deficiente, que no responden a las exigencias que señala el Proyecto de Resolución.

Termino, señores del Congreso: el campo es muy vasto y la materia de que me he ocupado, es digna de la atención que le habéis prestado. Si en la naturaleza no concurrieran, espontánea y deliberadamente, todas las fuerzas que actúan en la creación, no sería posible concebir la armonía de los mundos. La simple lesión de un órgano puede alterar la constitución del hombre, así como el resorte más pequeño de una máquina, llega a perturbar sus funciones. ¿Qué diríamos de este sistema tan vasto, de este organismo tan complicado de la sociedad, cuando se entregan a la inacción las fuerzas del espíritu que la hacen amar y comprender en sus más nobles fines? Ahora bien, si hacemos el silencio en torno de nuestros deberes, ¿no es verdad que conspiramos contra nosotros mismos?

Nada caracteriza ni distingue tanto a un pueblo como los hábitos nacionales y las peculiaridades de su genio. Las fisonomías que no se acentúan carecen de expresión, y los Estados que no señalan su existencia con un rasgo propio, se borran del mapa o se pierden de la memoria humana. Enseñar, fomentar y vigorizar el patriotismo en su elevada aceptación es crear y robustecer las energías propias de la nación para engrandecerla y perpetuarla. Más que todo, debo sintetizar mi pensamiento en estas palabras, pronunciadas por el distinguido educacionista que antes he citado, con propósito igual al mío, al estudiar los sistemas de educación americana:

"No olviden los maestros que una monarquía puede existir por edades en medio de un pueblo hostil, pero que una república tiene que morir, si el amor de sus ciudadanos llega a enfriarse".

PROYECTO DE RESOLUCION

El Congreso Pedagógico, resuelve:

Que la instrucción cívica debe estar necesariamente comprendida en todo buen sistema de educación común, y su enseñanza declararse

obligatoria en todos los establecimientos de educación, públicos o particulares, nacionales o extranjeros.

Se continúa con la consideración del proyecto de la Comisión. Es aprobado, sin observaciones, el artículo 8º que pide que se doten a las escuelas de edificios propios construídos según la arquitectura escolar moderna y se las provea con los muebles, objetos y útiles que son necesarios para la enseñanza. Se pasa a discutir el artículo 9º, el cual declara la conveniencia de establecer la inamovilidad del maestro mientras dure su buena conducta y su competencia, hasta la edad de sesenta años; y el premio en dinero y tierras públicas al maestro, o la jubilación, y, en su caso, pensión para la viuda e hijos. El señor Pena declara que no está conforme con la inamovilidad ni con la jubilación. "La inamovilidad es un inconveniente no sólo porque después de cierto tiempo pueden los maestros no estar a la altura que requiere la administración escolar, cuyos progresos pueden exigir ciertos cambios en su personal, sino también porque suele ser ventajoso para la educación cambiar a los maestros de puesto, para lo cual se requiere que la acción de la administración escolar quede expedita". "En cuanto a la jubilación es también sumamente perjudicial. Uno de los progresos que se han hecho en mi país, a mi entender, es haber establecido que no habrá jubilaciones desde el año ochenta y siete en adelante. El empleado debe percibir el sueldo que le corresponde y el Estado no debe convertirse nunca en su caja de ahorros. Las jubilaciones conducen al aumento de los empleados en las reparticiones públicas y al cabo de cierto tiempo el Estado se encuentra con su presupuesto recargado por un servicio de pensiones que no representa utilidad ninguna para la Nación". El señor Varela (J. A.) toma la palabra y declara a su vez que conceptúa la inamovilidad "perniciosísima y de consecuencias muy graves para cualquier país del mundo. "Se encara esta cuestión desde el punto de vista del interés del gremio pero no es así como debe encararse un buen sistema de educación, sino desde el punto de vista de la conveniencia de educar bien a los niños". Cree que un maestro que no se perfecciona continuamente está causando un perjuicio enorme. "La institución escolar no es una institución de caridad, no busca sino los efectos útiles sobre la educación de los niños y es únicamente para conseguirlos que se vale del maestro, como de un instrumento"... "En la práctica de mi patria me he convencido de que la educación estaría allí a doble altura, cualquiera

que sea aquella en que se la considere ahora, si no fuese precisamente el respeto que se tiene a lo que los maestros llaman derechos adquiridos". Sin embargo cree el orador que la sociedad debe proveer en otra forma a la subsistencia del maestro encanecido en la profesión, por respeto a sus esfuerzos y a su perseverancia. Habla luego el Dr. Varela (L. V.) para hacer notar que la inamovilidad que propone implica garantir el cargo al maestro mientras conserve su competencia y buena conducta pero que puede conciliarse con la movilidad de puestos dentro de la enseñanza. En cuanto a las jubilaciones, dice que la constitución de Buenos Aires se opone a ellas, y que las rechaza la ciencia económica porque pueden venir a constituir una carga pasiva para el Estado; "pero la justicia humana, la conciencia pública, colocándose arriba de todas las preocupaciones de la ciencia económica ha debido reconocer el derecho de los pueblos para premiar sus hombres meritorios" y por eso la Constitución de Buenos Aires ha establecido que sólo podrá acordarse premios — jubilaciones, donaciones de tierra, pensiones a la familia, — por servicios eminentes prestados al país. "Cada vez que llamó a la puerta de la Legislatura un maestro cargado de años, de achaques y de virtudes, cada vez que la viuda de un maestro golpeaba las puertas de la Legislatura, ésta tomando conocimiento del asunto, creía interpretar el artículo constitucional declarando que eran servicios eminentes prestados al país, veinticinco, treinta, cuarenta o cincuenta años pasados en la educación". Observa que la profesión de maestro exige fuerzas físicas e intelectuales dobles de las que se gasta en una obra cualquiera; refiérese al maestro "moderno", que practica procedimientos de enseñanza científicos y que necesita estudiar continuamente, pues al maestro de "hace veinte años" que no sabe lo que se enseña por ciencia pedagógica día por día, no sirve para la escuela, ha perdido la competencia y por consiguiente no le alcanza la inamovilidad. El presidente, señor Leguizamón, abandona la presidencia y hace uso de la palabra para manifestar que la declaración que se pide al Congreso es inoportuna y que no satisface ninguna necesidad verdadera. La inamovilidad, fundamentalmente, es un mal social; "hoy todo el mundo está contra ella, aun para los jueces, que era para los que estaba consagrada como un principio común". "La inamovilidad esteriliza las inteligencias, nivela los talentos, hace de un hombre, cualquiera que sea su mérito, su inteligencia, los estímulos de su espíritu, igual a su semejante por tener su mismo título". "Yo no quiero al maestro siempre en el mismo lugar, al maestro inmovilizado en ese mismo afán de vivir entre los niños, oyendo sus quejas o las insignificancias de sus disertaciones, a veces. No quie-

ro al maestro esclavizado en la inamovilidad teniendo por única esperanza quedar toda la vida siendo maestro de escuela". Termina declarando que no se opone a que se establezca algo que importe pensiones para los maestros que se inutilicen en el servicio del magisterio y a que se acuerden medios de subsistencia a las viudas y a los hijos de los maestros que queden en la miseria". El señor Leguizamón (H.) "que ha dejado de ser médico para ser maestro" da su opinión contraria a la inamovilidad del maestro, y favorable a la jubilación, si bien entiende que no es digno que los maestros se la decreten o propongan, por lo cual votará en contra del artículo. En nombre de la Comisión habla el Dr. Varela para rectificar las opiniones expresadas poco antes por el presidente: la inamovilidad, lejos de esterilizar al maestro, lo estimula, garantiéndole un estado en el cual pueda con tranquilidad estudiar y contemplar más dilatados horizontes, pues es inamovilidad que garantiza, no inamovilidad que obliga. No cree — respondiendo a una objeción del orador que le ha precedido, — que los maestros deben abstenerse de opinar en cuestiones que los afectan. Habla el señor Susini (T.) y expresa que es absolutamente necesario que las declaraciones del Congreso estén exentas de todo interés personal, de todo interés de gremio y que sólo se inspiren en el interés general de la sociedad. Ha observado que ante ciertas cuestiones se han formado grupos apasionados que se inspiraban sólo en sus intereses particulares. "Aquí, en este Congreso veo que están representados los maestros, pero yo me pregunto: ¿quiénes son los que representan a los alumnos?" Refiriéndose a la inamovilidad dice que ésta, en materia de educación no está sentada en ninguna parte del mundo: sería el Congreso Pedagógico el primero que haría una declaración en ese sentido. Pero en todas partes está admitida de hecho la inamovilidad del maestro: sabe éste que cumpliendo con su deber permanecerá en su puesto. La sanción que se propone afectaría los intereses de la infancia que también son sagrados. Una persona que desempeña durante mucho tiempo el mismo trabajo se hace rutinaria. Un maestro de escuela que pasa la vida enseñando, que sabe que no ha de salir de ese puesto, que no tiene otros horizontes, ha de ser, al fin, mal maestro.

Quinta sesión de prórroga
Día 27 de Abril

Preside el señor Jacobo Valera. El Señor Alió da lectura a un trabajo que versa sobre la cultura social en la escuela primaria, en el cual hace resaltar la necesidad de que los individuos se compenetren desde

la niñez de la importancia y el significado de la familia y el municipio para el mejoramiento de la sociedad y para la vida de relación más recíprocamente útil. El proyecto con que el orador sintetiza su exposición, de gran alcance moral, dice así:

"Considerando: 1º, que todo individuo de la especie humana tiene el deber de perfeccionarse; 2º, que el ser racional, cualquiera que sea su condición y sexo ha nacido para la vida social, único estado favorable al desarrollo de sus facultades fisiológicas, psicológicas y morales; 3º, que la sociedad comienza propiamente para el niño en la escuela, donde el necesario contacto con niños de diverso origen, costumbres y profesiones, exigen de su parte el conocimiento de los deberes y derechos de la sociabilidad, para mantener su independencia necesaria sin caer en el aislamiento; el Congreso piensa: que ningún sistema de enseñanza primaria será suficiente y racional si no propende a cultivar simultáneamente en el niño el sentimiento de la sociabilidad, por medio de la estética física y moral, que conduce al aprecio y respeto mutuos".

Después de un cuarto intermedio el señor Antelo ocupa la tribuna y lee la siguiente disertación:

La división del trabajo en educación pública

Por Nicomedes Antelo

"El gran punto, a nuestro ver, es la división del trabajo".
Bain, Science de l'education
París, 1880

I

Meditando en el éxito maravilloso que universalmente se atribuye a la educación pública en Alemania, he creído percibir claramente algunos de los secretos de este gran triunfo.

La Alemania acaso sin saberlo, y sólo por una especie de instinto, parece haber realizado en la Educación uno de aquellos grandes y mayestáticos principios, sin los cuales no es posible progreso alguno en ninguno de los ramos de la humana actividad.

Hablo, señores, de la división del trabajo.

Este principio descubierto por los economistas, y aplicado después por el ilustre naturalista Milne-Edward, al obscuro laberinto de la fisiología, debe ser aplicado también por nosotros, pedagogos, a la menos difícil ciencia de educar.

Que tal aplicación se haya hecho hasta este momento por alguno de

los notables pensadores que han ensayado sus fuerzas en esa ardua materia es cosa que ignoro completamente.

El señor Spencer, cuya preciosa obrita he leído con atención, no lo cita ni por acaso; mientras que Bain que por un arranque de genio estampa en la carátula de su obra la frase que me sirve de texto, no vuelve a acordarse más de tal principio en el desarrollo de sus doctrinas.

Séame lícito, pues, en tales circunstancias, exponeros, como entiendo yo la división del trabajo en Educación pública, cuál es la importancia teórica de esta soberana ley que viene gobernando el progreso del mundo, desde que en él, apareció la primera célula viviente, el primer grupo de células... el primer hombre, el primer taller social.

No vengo señores, a pontificar sobre el oscuro y tremendo problema del origen de los organismos. Pero si es cierto que el homogéneo "protoplasma" de que nos hablan los biólogos, se ha convertido en el transcurso de las edades en los veinticuatro tejidos que según Bichat, componen la estructura del hombre, esta estupenda transformación fisiológica se ha realizado, incuestionablemente, mediante la división del trabajo.

El ser orgánico, animal o vegetal, es una república de células, como toda sociedad humana es una república de hombres. Pero, dichas células, que antes de la evolución de los organismos desempeñaban todas las mismas funciones de absorción, movimientos, respiración, circulación, sensibilidad, etc., poco a poco se dividieron el trabajo, constituyendo órganos especiales.

Este movimiento, que es justamente lo que llamamos *progreso* orgánico del mundo, hasta arribar a la superior y complicada estructura del hombre, reproduce exactamente en la sociedad y bajo la misma ley, *la tribu,* en que cada miembro es gobernante, cazador, labrador, arquitectuo, sacerdote, etc., es el estado *caótico,* es decir la manera inorgánica. Luego de este protoplasma social, empieza gradualmente la evolución orgánica, es decir la formación de las clases sociales: gobernantes y súbditos, labradores, sacerdotes, mineros, etc .

Con su penetración habitual observa el señor Spencer: que en la evolución social, la clase trabajadora o industrial responde a los órganos asimiladores de fuerza; la mercantil a los aparatos circulatorios que la distribuyen, y las clases gobernantes y docentes al encéfalo, director del organismo esencialmente consumidor de fuerza.

Luego, pues, es evidente que lo que llamamos progreso social no es otra cosa que una evolución orgánica que se verifica mediante la ley universal de la división del trabajo.

Hemos visto que el hongo ha progresado hasta el hombre lo mismo que la tribu hasta la nación civilizada.

En industria... pero ¿a qué hablaros señores, de la industria cuando es precisamente aquí, en este vasto taller de la fatiga humana, en donde se ha encontrado la llave preciosa con que tratamos de abrir los secretos de la educación?

¿No son los economistas, desde Xenofonte hasta Stuart Mill, que nos han revelado, con más o menos clarovidencia, los maravillosos efectos de la división del trabajo?

Sólo mencionaré pues la opinión de dôs de ellos, por la alta reputación de que gozan.

Según Adam Smith, fundador de la ciencia económica, "es preciso atribuir a la diviisón del trabajo toda la superioridad de que gozan los pueblos civilizados sobre los salvajes".

En concepto de Rossi, el principio de que hablamos "es la gran palanca de la industria moderna".

Siendo, pues, tal su importancia, séanos permitido agregar algunas ilustraciones tomadas del orden social a las ya indicadas.

Sabido es que en Buenos Aires, ya existen médicos especialistas que se dedican a estudiar y curar ciertas enfermedades. Este es oculista, aquél es buen partero y alguien es excelente para curar las dolencias de los niños, y no hace mucho que apareció este aviso en los diarios: *Establecimiento médico de aeroterapia y atmiatria,* dirigido por médicos especialistas.

He aquí, pues, un progreso en medicina; y mañana cuando haya un médico para curar la tisis, otro para las afecciones nerviosas, etc., podremos decir que la ciencia de Hipócrates y de Wirchof, toca a los límites de su culminación.

Las personas ilustradas que me escuchan, saben que en Europa la división del trabajo científico llega a tal grado que en Física, Química, Historia Natural, Jurisprudencia, etc., no hay un profesor por distinguido que sea, que culmine igualmente en todos los ramos de su ciencia. El físico, por ejemplo que se propusiere abarcar y distinguirse igualmente en Mecánica, Optica, Acústica, Electricidad, y Magnetismo se expondría a morir de hambre, o a morir sin gloria.

El mismo Darwin, cuya sensible muerte conmovió hace cuatro días las fibras metálicas del telégrafo interoceánico, absorto 30 años en dos o tres problemas de filosofía natural, ha tenido que confesar varias veces, y con aquel adorable candor que es solo de los sabios, su ignorancia en botánica, mineralogía y otros departamentos de su ciencia favorita.

Entre tanto cuanta gloria adquirida, por haber convergido todas sus potencias hacia un solo punto de la montaña; hacia ese misterio de los misterios, como él solía llamarle.

Permitidme agregar aquí, una observación que bulle en mi mente, sobre lo que el mundo llama *genio.*

El padre de Darwin era un naturalista distinguido. San Agustín era hijo de Santa Mónica, la mujer más piadosa de su tiempo. La biografía de los grandes músicos ha probado que la facultad de percibir la armonía y la melodía es un dote trasmitida por los antecedentes en línea recta; y aún cuando el criterio latino al transmitirnos la experiencia de su tiempo, en el conocido proverbio *poeta nacistur, orator fit,* se quedó algo corto, ello prueba al menos que hace ya 2.000 años se dibujaba en la mente de la humanidad la gran ley de la trasmisión hereditaria de los caracteres, ley que nuestros sabios modernos aplican a la ciencia social, y no es indiferente, permitidme notarlo, a la ciencia de la educación.

¿Qué es, pues, el *genio* señores? ¿Cómo se explica la aparición de esos hombres extraordinarios, que cual faros puestos en la ribera, guían la marcha ascendente del hombre hacia la perfección?

Huyendo de la *metáfora,* disfraz de la moneda falsa en el comercio de las ideas, diré yo sencillamente que, en mi concepto el genio es el resultado acumulativo de muchas generaciones, tendiendo siempre en la misma dirección y culminando en un momento dado, por el poderoso aliento de la perseverancia. Es el legado hereditario combinado con la paciencia.

¿Pero decidme cómo existiría esa persistencia de las generaciones, ese desarrollo en un mismo sentido, si no existiera la división del trabajo?

¿Si la raza latina, por ejemplo, no hubiera ejercido sus facultades poéticas y convergido siempre en el sentido de la emoción, del idealismo y del arte, existiría por ventura la raza latina?

El hombre, la mujer, ¿no son el caso más obvio de la división del trabajo en el gobierno de la familia, en la economía de la sociedad?

La mujer es la sacerdotisa del hogar, y su hermosa misión, señor Presidente, no es llevar el teodolito y el escalpelo, sino atizar constantemente y mantener siempre viva esa chispa celeste del sentimiento y la poesía, sin la cual el hombre gravitaría constantemente hacia la tierra.

Es tiempo ya, señores, de que encare mi principio en el punto de vista de la educación.

II

La educación puede ser considerada como una ciencia y también como un arte. Pero, en el primer caso, es más bien una ciencia aplicada que primitiva, pues sus principios no son otros que los de fisiología y la psicología, comprendiendo la lógica.

Mas, he aquí un problema que no pertenece a ninguna de estas ciencias y cuya solución ha determinado de la suerte de la educación.

¿Cuál es el fin de la escuela? ¿Cuál es el fin que se propone la educación?

Ya en 1563 Miguel Montaigne había criticado los vicios de su tiempo, hiriendo de muerte el sistema que prescindía de la inteligencia del alumno para convertirle, como gráficamente ha repetido uno de nuestros oradores, en un receptáculo pasivo de palabras abstractas.

Pero Francia no era un terreno suficientemente preparado para que germinasen tan preciosas semillas.

Rousseau mismo, con su imponderable elocuencia y sus apelaciones a los derechos sagrados de la naturaleza debía ser un predicador del desierto y el *Emilio* en que ya se revela la mitad del problema estaba destinado a fructificar en suelo extranjero, cayendo como una centella sobre el alma ardiente del suizo Pestalozzi.

Pero no es esto todo, señores.

Hay algo de providencial, algo de étnico quizás, que había dispuesto que la ciencia de educar al pueblo fuese un privilegio de las razas germánicas.

Fué reformador Lutero, señor Presidente, quien a nombre del cielo y de los deberes sagrados del hombre, inoculó en el corazón de las masas el sentimiento que más tarde debía fecundar la idea.

¿Cómo pensaba, entre tanto el poder civil? Escuchemos. señor, con respeto y admiración esta sublime sentencia que ya en 1780 sabían pronunciar los labios de un noble monarca teutón.

Es Federico-Guillermo, árbitro de los destinos de esa Prusia, que acababa de ser humillada por el poder militar de la Francia, quien supo decir: "*Eduquemos al pueblo, para ganar en potencia intelectual y gloria interna lo que hemos perdido en poder militar y prestigio exterior*".

Y para confirmar la alta idea que los hombres de Estado de Prusia tenían del poder de la educación, recordaré, señores, que cuando el crédito de Pestalozzi se extendía por toda Europa fué el Parlamento alemán quien a moción del filósofo Fichte, envió una comisión a la Suiza para que trasplantara a Alemania el arte de multiplicar las fuerzas vivas de una nación.

Fué Pestalozzi, ese noble misionero que no había podido hacerse escuchar de Napoleón I, en las Cámaras francesas, el primero que concibiera claramente que el objeto de la Educación es desarrollar las potencias del individuo, mediante adecuados ejercicios.

Aunque sea cierto, como alguien ha dicho en el recinto de este Congreso que Pestalozzi violó en la práctica sus mismos principios y

aún estableció métodos falsos, no se puede negar que es el verdadero fundador de la pedagogía moderna.

¿Cómo pensaban entre tanto los demás prueblos? El mundo menos Alemania y Pestalozzi, creía que la escuela era simplemente para dar enseñanza mecánica de la lectura, escritura, algo de cálculo y el catecismo.

Esta idea a formularse en ese fatal sistema que se llamó de Lancaster, bello ideal, que nacido en Inglaterra en 1798, se esparció por el mundo como el cólera morbo, haciéndose carne en Estados Unidos, Francia, España, Italia, y por supuesto en América del Sud.

Equivocado en *fin*, era lógico que todo el sistema se descarrilase.

El triunfo lancasteriano consistía en aglomerar mil niños de toda edad y condición en un gran salón, teniendo al frente un maestro cuyo oficio era: *no enseñar*.

El sistema se recomendaba sobre todo ,a los ojos de gobiernos que no miraban en el negocio comprometida la inteligencia nacional, o que creían como los lores ingleses, que la educación de las masas era el medio más seguro de perder el Estado; se recomendaba, decimos, por su baratura, pues una escuela mutua de mil niños, no costaba sino doscientas diez libras esterlinas, es decir un patacón anual por cabeza.

Es evidente, señores, que esta era una escuela esencialmente inorgánica, que representa el estado caótico y primitivo, de la mónada o del hongo, una escuela sin la clasificación, localización y separación de funciones, que habría exigido la división del trabajo, si el punto de partida, la misión de la escuela, no hubiera sido completamente falseado.

El libertador Bolívar, que participaba del entusiasmo general por un sistema que èra ya usado en la India, en 1623 (1) se apresuró a a llamar a su importador Andrés Bell a Colombia, donde éste fundaba numerosas escuelas en 1820.

Rivadavia, cediendo a la misma alucinación, lo importaba también a la República Argentina en 1825.

He aquí señores, como los sudamericanos hemos sido poseedores de este presente Bramínico, que infiltrado en nuestras costumbres, y casi hecho alma de nuestra alma, y hueso de nuestros huesos, se ha mantenido firme, incólume, tiránico como un príncipe oriental, hasta ayer no más, hasta el año de gracia de 1874 en que unos cuantos preceptores, entre los cuales tengo el honor de contarme lo echaron por tierra, de donde no volverá a levantarse más.

---

(1) El viajero Della Valle lo encontró establecido en la India hacia 1623. — Paros, Histoire Universelle de la Pedagogie, París 1869, pág. 348.

Os voy a presentar, señores, una muestra de este sistema. En una de esas escuelas de ambos sexos, que casi representaban todas la educación popular de esta gran capital.

¿Qué era una escuela de ambos sexos? Hela aquí. Un gran salón con 100 o 200 niños de edad y condición desde la joven núbil de 15 años, hasta el párvulo de 4 todo ello revuelto, sin separación, sin programa sin... Se llamaba de ambos sexos (y aún creo que existen) porque ella admitía también varones hasta los 8 años o 9, de edad en que, mostrándose el imberbe ya algo rebelde a la disciplina mujeril, era entregado, precisamente por este motivo, a una escuela de varones.

Excuso agregar que al frente de esta Babilonia, en la que el mismo Nabucodonosor habría perdido la cabeza, estaba esa mártir llamada maestra de escuela, a quien el gobierno y las autoridades escolares exigían tener un poder igual al de Dios: *hacer surgir el orden del caos.*

¿No es verdad, que hemos sido franca y fielmente lancasterianos? ¡Y cuidado, señores, que la tierra tiembla bajo nuestros pies, porque el alma del pasado difícilmente se extingue, cuando es el alma de 80 años!

¿Cuál es nuestro estado presente? Cuestión ardua, pero de capital importancia sería decirlo.

Es un estado de transición, anfibio, indefinible, que ha debido ser estudiado con provecho por algunos de los pedagogos inteligentes y experimentados, que ocupan altos puestos en la administración, y de cuyas alturas es más fácil descubrir los vicios de un sistema complicado.

Yo solo diré, señores, que en mi humilde concepto, el sistema actual de Buenos Aires presenta los inconvenientes de un vestido viejo cuando se remienda con trapos nuevos, o, como dice el divino maestro, se echa vino nuevo en odres viejos.

No reniego de la imitación, pero yo sostengo que para imitar, es preciso saber elegir los buenos modelos, y luego (como el peor sastre no lo ignora) saber adaptar el vestido a la talla del cliente.

El sistema escolar de Buenos Aires, ha tendido a realizar los beneficios de la división del trabajo, desde el momento que sus hombres públicos están convencidos que la educación tiene por mira esencial cultivar las fuerzas vivas de la niñez.

Se ha hecho una poderosa tentativa.

¿Ha fracasado?

Algunos se quejan de la *cantidad*, yo señores me siento inclinado a quejarme de la *calidad*.

¿Pero cómo? ¿No véis que en nuestras escuelas se enseñan catorce ramos, que nuestros niños aprenden a nombrar ríos, lagos, y promontorios, materias textiles, cuadrúpedos, volátiles y huesos del cuerpo? ¿No véis que aprenden a distinguir el gato de la gata y a saber que el tiegre come carne y no hierba?

Hemos copiado los programas pero los métodos y la organización escolar son refractarios a la aclimatación.

Hemos oido repetir en todos los tonos que el *maestro es la escuela.* Esto no es cierto, señores, como el general no es el ejército, como el artesano no es el taller.

¿Qué haría un astrónomo en un buen observatorio, sin el telescopio? ¿Dónde estarían las maravillas del mundo invisible. sin la invención del microscopio? No hay escuelas, es verdad, sin maestros competentes, pero el maestro más inteligente se agita en el vacío, si una conveniente organización escolar no le presenta los medios de conocer su habilidad.

Tened la bondad de escuchar los siguientes detalles: os lo pido a nombre del noble propósito que aquí nos congrega.

1º El reglamento vigente de Buenos Aires establece, que el ingreso de los niños debe abrirse cada tres meses; veamos lo que resulta en las escuelas elementales que tiene cuatro grados.

Cuatro grados iniciales más tres grupos trimestrales, que deben multiplicar también por 4 son 16 grados o clases diferentes a quienes es preciso enseñar catorce ramos, según programas diferentes.

2º Hay escuelas que, para dar esta enseñanza *graduada* y de invención exclusivamente nuestra, no tienen sino dos maestros, otras tres, y las más felices cuatro. El número de maestros no se provee según el plan de enseñanza sino según el número de chorlitos que hay en la jaula.

3º A la imprevisión legal se agrega que en realidad, las escuelas dan ingreso todo el año, porque el criterio de la *cantidad* (tanto para el maestro como para los superiores) ha llegado a sobreponerse completamente a la *calidad.*

¡Pobre Jacotot! Cuentan que este ingenioso pedagogo francés creyó haber dado con la cuadratura del círculo, concibiendo un plan escolar parecido al de los sajones. En medio de las emociones del entusiasmo, vino a sorprenderlo un amigo sesudo, con esta pregunta: ¿Y qué haréis con los niños que os vayan entrando en el curso del año? Se dice que Jacotot hesitó un momento y después de contraer en vano todas las fuerzas de su ingenio, exclamó: ¡Qué diablos! No se me había ocurrido semejante inconveniente. ¿Qué haré con ellos?

Los arrojaré a un rincón de la clase, para que hagan lo que quieran y puedan, hasta el año nuevo en que los agregaré al curso anual.

4º Pero no es todo señores. Hay en Buenos Aires, como acaba de anotarlo en su memoria el señor Sarmiento, una tendencia cada día más pronunciada, a retirar los varoncitos mayores de la escuela, aún antes de completar su instrucción elemental.

El grado 4º desaparece de las escuelas.

5º ¿Y las *rabonas?* ¡Ah! señores, aquí tocamos el cáncer de toda organización escolar, por más sabiamente que esté concebida.

Habéis leído en los diarios, o en las trascripciones estadísticas del señor Laboulaye, que las inasistencias de los niños en los Estados Unidos son casi iguales a las asistencias y que hay un clamor universal en aquel país contra el sistema libre.

También los yanquis van comprendiendo recién que, para trasplantar los *resultados*, es preciso transplantar los *medios*, y que no basta haber tenido un Horacio Mann, que diese su paseito por Sajonia en el año 40, para percibir todas las ruedas, tornillos y resortes, que armónicamente obran en un gran sistema.

Ahora bien, señores es tiempo de que os diga cómo entiendo yo la división del trabajo en educación pública. Seré breve.

III

Llamo división del trabajo en enseñanza pública, al hecho de suministrar a cada edad, a cada rango social y a cada profesión aquella disciplina y conocimientos especiales que van derecho a su objeto, sin confundir los fines y las necesidades ni tampoco los medios adecuados al fin; y yo sostengo que el éxito asombroso de la Alemania y Bélgica se explican perfectamente a la luz de este principio.

Si se hiciese una revista de las diferentes clases de institutos de educación en que aquellos países han dividido la acción docente, desde el tierno párvulo hasta la edad en que el sabio o el industrial salen del aula a tomar su puesto de labor se comprenderá por qué el arte pedagógico es esencialmente alemán.

Permitidme, agregar aquí lo que no podría suprimir, sin quitar a mi principio algo de su vasta significación.

Afirma Adam Smith que dividir el trabajo es simplificarlo y asegurar por lo mismo su prontitud, perfección y economía. Las causas de estos resultados son tres: 1º Los obreros (entiéndase maestros) no pierden tiempo en cambiar de ocupación, de lugar, de posición o de útiles (ni aún de idea, añade Garnier). 2º El espíritu y el cuerpo adquieren una habilidad extraordinaria en las operaciones simples y frecuentemente repetidas; y 3º (Llamo vuestra atención hacia esto) la

separación del trabajo hace descubrir los métodos y procedimientos más expeditivos.

El señor Babbage agrega otra causa que no es despreciable: la posibilidad de sacar partido de los obreros según su fuerza y aptitud: de reservar los obreros hábiles para las tareas difíciles de utilizar las mujeres y los niños, y hasta los ancianos, enfermos, etc.

Excusado casi, parece agregar que en la instrucción primaria la división del trabajo consiste en tomar una masa de niños que sean clasificables en varios grupos homogéneos, por su estado de instrucción, de tal modo, que cada uno de ellos sea colocado en un salón aparte, bajo la dirección de un maestro especial y con métodos, programas y procedimientos especiales.

Sabemos todos que tal es el plan de toda la Alemania y Suiza teniendo sus escuelas comunes tantas clases, cuantos son los años de la obligación escolar.

Lo que no sabía, señores, y acabo de leer en el opúsculo que he citado, de Falkin (Londres 1881), es, que en las escuelas de Sajonia (las mejores del mundo, según algunos), la especialización había dado un paso más adelante en estos veinte años. El programa escolar de cada clase no es dado por un solo maestro, sino, por varios que se turnan sucesivamente de hora en hora, a golpe de campana.

Cada maestro enseña su *especialidad* en las diversas clases.

He aquí, pues, una nueva comprobación de mi principio en este progreso reciente de la organización escolar en Sajonia.

No hago, señores, sino indicar la idea.

IV

Se comprende, por lo demás que la estructura del edificio, el plan de estudios, reglamentos, etc., forman parte de este organismo de tal manera, que de los buenos sistemas y métodos ha surgido una arquitectura escolar, cuyo carácter esencial es reemplazar los inmensos salones de Lancaster con numerosas piezas para alojar las clases.

Y permitidme constatar aquí, que Nueva York la gran metrópoli educadora de Estados Unidos, recién ha puesto la mano en esta revolución arquitectónica el año 1860, momento en el cual la destrucción general de los antiguos edificios y la construcción de 20 nuevos que semejan palacios, nos anuncia también el cambio de métodos en ese país que, como nosotros, ha sido víctima del sistema tradicional de Lancaster del resabio clásico y de la enseñanza libre.

El doctor Bernard, Superintendente Nacional de Escuelas, y uno de los pedagogos más distinguidos de la Unión, increpa a los profeso-

res y al público la manía de mortificar a los niños de 8 a 10 años y aun de 6, con el griego y el latín. Y luego examinando el programa de ejercicios escolares, en relación con los principios sanos de cultura mental exclama: "¿Hay señores, un solo ramo de nuestra enseñanza *que sea adecuado* al objeto? Bien sabemos que no" ("The Modern Education, por Joumann, New York) (1867, p. 309).

En Estados Unidos, señores, no hay maestros, ni puede haberlos, dado los errores políticos, la renovación constante del personal docente, y la rutina tradicional de la raza inglesa, que ellos heredaron, lo mismo que nosotros.

V

Estudiando los progresos de Alemania, hasta donde me ha sido posible, he arribado a estas conclusiones de política pedagógica, sobre las cuales me permito llamar vuestra atención.

1º — Que no hay verdadero progreso nacional, si la educación de las masas no es fecundada por el desarrollo intelectual de las clases superiores; principio que debo proclamar en alta voz, conocida la sentencia de algunos pueblos sudamericanos, a desatender la alta enseñanza, que llaman *aristocrática*, para favorecer exclusivamente la educación común que llaman *democrática*.

2º — Que la educación que da el gobierno no debe cultivar solo la inteligencia, sino también las facultades activas y productivas de la Nación.

Todo ciudadano es productor y para cumplir esta misión de que depende la vida de la familia y la riqueza y prosperidad del Estado, tiene que profesar una industria en virtud de la división del trabajo, so pena de ser arrollado y vencido en esa lucha tenaz por la existencia, de la que surge el progreso, como la chispa al contacto del eslabón.

Para nosotros cuán sabiamente ha sabido la Prusia realizar estos principios, ya respecto a las edades, del rango social o de las profesiones, permitidme hacer una breve reseña de las categorías, que hace ya 60 años constituían su sistema social de educación.

1º — *El Kinder-garten* (jardín de infantes) en que se ejercitan los sentidos, puertas de la inteligencia, y las manos, instrumento de trabajo;

2º — La escuela *común* (*elemental*), de la que existían dos tipos, uno inferior y otro destinado a la clase media (*burger schule*) en que se enseñan idiomas modernos. Sus progresos orgánicos ya los he notado.

3º — La escuela *real*, en que se da una preparación en ciencias matemáticas, físico naturales e idiomas modernos, a los futuros industriales de la Nación;

4º Los colegios *técnicos* en que completan su educación los de la anterior y de donde salen los ingenieros, comerciantes, maestros de escuela, agrónomos, mineros, etc., etc.

5º Los *Gimnasios* que responden a nuestros colegios y en los cuales se preparan las altas clases que han de gobernar el Estado; y

6º y último, y a la cúspide del sistema, sus magníficas *Universidades*, las primeras del mundo por la división extensa de los estudios; y cuya misión no es solamente, como entre nosotros, formar abogados, médicos, o teólogos, sino enseñar y practicar los métodos de indagación científica, sin los cuales no hay originalidad ni progreso en las altas esferas del pensamiento.

La anterior revista justifica, a mi ver, el último de los artículos de mi proyecto de resolución: la necesidad de fomentar la enseñanza especial o técnica como base del progreso industrial del Estado.

En cuanto a la segunda: *"que los estudios preparatorios que se dan en los colegios nacionales sean especiales y diferentes según la profesión a que se dediquen los alumnos"*, es un corolario lógico e ineludible del principio de la división del trabajo, de la mejor economía de las fuerzas sociales, y de la adaptación de los medios a los fines.

De consiguiente, la abandono al criterio de los que me escuchan, y a la discusión en particular.

He dicho que según los economistas, una de las grandes ventajas del principio que debato es la *economía.*

Apurado me vería yo, señores, para demostraros que un millón, diez, cien millones de fuertes puestos en el giro de la educación pública, constituyen en realidad un negocio lucrativo, si alguno de vosotros no tuviera la bondad de contestarme esta pregunta:

¿Cuánto vale un pueblo industrioso, inteligente y libre frente a otro inerte, ignorante, sin iniciativa, y tal vez abyecto y vicioso?

Acaba de erigirse en la ciudad alemana de Hannover un espléndido colegio técnico para lo cual se compró un palacio en la suma de *¡un millón y cien mil patacones!*

El colegio técnico de Chemnitz ciudad de tercer orden de Sajonia y con una población igual a la de Montevideo, cuesta 409.715 pesos fuertes, casi medio millón y así, como es de segundo orden, tiene 130 piezas en que trabajan 650 alumnos, 10 profesores, 22 maestros-mayores y 13 auxiliares; total 55 empleados. El movimiento de Alema-

nia, en estos veinte años, en el sentido de dar al pueblo una educación industrial — no rutinera y manual como en Inglaterra — sino basada en los fecundos principios de la ciencia, es tan imponente y general en todas las ciudades, que un viajero inglés, Mr. Falkin (Tecnical Education in a Saxon Town, by H. M. Falkin, London, 1881) lanza el grito de alarma a sus compatriotas del Támesis, diciéndoles textualmente que Inglaterra, partidaria del libre cambio, tiene que dar una gran batalla contra las industrias protegidas del Continente y de Norte América.

Es una creencia de nuestros vecinos del Norte, y fué también un principio de Altenstein, gran hombre de Estado de Prusia, que gastar en el fomento de la educación popular, es colocar nuestros capitales a un interés subido.

Cuando un padre de familia abre la bolsa para hacer de sus hijos un ingeniero, un abogado, o un ciudadano ilustre, en vez de un perdulario, un inepto, o un derrochador de la fortuna paterna, el buen sentido y la evidencia de los hechos nos dicen que ese padre procede con juicio y coloca bien el dinero.

Y como nadie negará que el Estado o la Nación se compone del agregado de los individuos y de las familias, ¿cómo dudar entonces, que abrir el tesoro para educar a los ciudadanos es, no sólo un negocio lucrativo, sino cuestión de honor, de dignidad para los pueblos que aspiran a ser grandes?

Convencido pues, de esta verdad y puesto el corazón en los grandiosos destinos de esta América que tanto amamos, congratulémosnos, señores, de poder pedir à los gobiernos que la dirigen, un óbolo en favor de la educación del pueblo sudamericano.

He aquí los votos que especialmente hago por este hermoso suelo que nos cobija, que es mi segunda patria, y que tiene el honor de haber reunido en su seno el primer Congreso edagógico de la América del Sud.

PROYECTO DE RESOLUCION

Considerando:

1º Que el progreso y perfección de la enseñanza está en razón directa de la división del trabajo, como lo ha demostrado la experiencia en Alemania y especialmente en Prusia; 2º Que sólo la carencia de recursos o la escasez de niños en los pueblos de campaña, puede disculpar la aglomeración heterogénea de niños bajo la dirección de un solo maestro; 3º Que según dicho principio, es útil y conveniente la multiplicación de las escuelas especiales por la preparación que da a diversas profesiones sociales ,etc., etc.

Se resuelve:

1º En las escuelas de la ciudad o de las grandes poblaciones, no se permitirá que el número de grados o clases exceda al número de maestros y salones. 2º Los programas de enseñanza preparatoria en los Colegios Nacionales, serán diferentes y adecuados a la profesión a que se dediquen los alumnos. 3º El Gobierno Nacional propenderá a la creación de escuelas especiales, en que se dé una preparación propia a las diversas profesiones u oficios que constituyen la industria nacional.

Continúa el debate sobre el artículo de la Comisión que propone la inamovilidad. Lo inicia el doctor Alió, declarándose partidario de ella porque "la estabilidad del maestro lo lleva al perfeccionamiento". El magisterio debe ser y es en todas partes una carrera profesional. El maestro se perfecciona con la experiencia pero para ello es necesario "que tenga el ánimo tranquilo, esté seguro de su puesto, abrigue confianza en que ha de obtener otro de más o menos categoría, mediante su contracción durante su buena conducta". Con una inspección inteligente e inexorable se logra fácilmente la competencia y la asiduidad. El maestro no es un empleado administrativo o político. Es estable por su índole meramente profesional. Cree que hay que asegurar la inamovilidad porque la falta de ella es una de las causas que se oponen al adelanto de la educación. No es posible que el maestro se contraiga buenamente a sus tareas con la intranquilidad que lleva consigo la ruina sorda de los aspirantes a su puesto, y no se diga, porque no es exacto, que se mantiene a los buenos instructores cuando se cruzan poderosas influencias. Toma la palabra el Barón de Macahubas, delegado del Brasil: los buenos maestros son pocos y justamente son ellos los que rechazan la inamovilidad de sus puestos porque tienen la conciencia de su valer. "Un maestro competente que cumple con su deber está seguro en su puesto porque no se puede destituir a un maestro en estas condiciones sin que la sociedad, la opinión pública, los padres de los niños profundamente interesados, protesten y condenen ese hecho". Por otra parte, quitar al Estado el derecho de renovar los malos elementos que haya en el cuerpo escolar es obligarle a mantener la instrucción en un estado de atraso y de rutina. Recuerda el orador que siendo director de instrucción pública en su país tuvo que abandonar el puesto porque la ley de inamovilidad, allí existente, no le permitía apartar de la escuela a los malos maestros. Se pone a votación el inciso que establece la inamovilidad del magisterio y es rechazado por 72 votos contra 61.

Sexta sesión de prórroga
Día 28 de Abril

Preside el señor Onésimo Leguizamón. El delegado de la Sociedad Amigos de la Educación, de Montevideo, Doctor Pena, lee su disertación.

Objetos para la enseñanza primaria

Por el Dr. Carlos M. de Pena

Al aceptar la representación de la *Sociedad Amigos de la Educación Popular*, de Montevideo, en este Congreso Pedagógico, debía preocuparme de la elección de un tema que, nó ya por su novedad sino por su importancia práctica en la enseñanza, pudiera merecer la atención de esta distinguida asamblea, cuyo anhelo ardiente es sin duda el de remover las causas retardadoras del progreso en la Educación Común.

Había visto en mi país, en la Escuela que sostiene la Sociedad que represento, iniciadora de la reforma escolar en 1868, y en las escuelas comunes dependientes de la Dirección General de Instrucción Pública, desenvolverse con asombrosa rapidez la mente de la infancia, asimilándose progresivamente un rico caudal de ideas, y lo que es más notable todavía, porque constituye la esencia misma de la educación, había visto el éxito de nuestras escuelas reformadas en el ejercicio constante y metódico de las facultades del niño, habituándole a observar, a comparar, a inducir y deducir; fortaleciento a su juicio a cada paso y desarrollando asombrosamente el poder del raciocinio. Había presenciado el cultivo de las variadas aptitudes que ofrece en germen la infancia, y la adquisición de un conocimiento graduado de las cosas del mundo físico y de los hechos sociales que nos rodean, nos ligan o nos envuelven, constituyendo la tela y la trama ordinaria de la vida.

Las causas principales de estos progresos tan satisfactorios estaban en la revolución operada en los métodos de enseñanza, fielmente aplicados.

Esa revolución aparejaba necesariamente la transformación substancial de la escuela. Ya no aparecieron las paredes de la escuela en su antigua desnudez. Empezó a convertirse paulatinamente en un museo, y a ser, como debe serlo, un compendio abreviada de nuestro estado social. La animación y la alegría en todos los semblantes; acen-

tuadísimo el estímulo, y los progresos y la energía de la mente más notables y deslumbradores que nunca... Pude haberos presentado el cuadro que ofrecen nuestras escuelas; pero pensé que sería mucho más grato y más útil sobre todo, exponer en el cortísimo tiempo que el Reglamento concede, los principios de cuya estricta observancia dependen en su mayor parte aquellos progresos escolares.

El tema que me he propuesto desarrollar continene algunas de esas verdades que aparecen de relieve ante los ojos de todos así se les enuncia. Y es sin duda su propia sencillez lo que ha hecho que se las deje de lado en la enseñanza. Raya en lo vulgar el decir que sucede a menudo, que el olvido o menosprecio de las cosas sencillas ocasiona trastornos profundos, o retardando el triunfo de la verdad.

Algo de eso ha ocurrido con los principios pedagógicos más elementales, olvidados por tanto tiempo en la enseñanza. Y las aberraciones se arraigan de tal manera en la práctica cuotidiana de las escuelas, que, filósofos como Herbert Spencer, no desdeñan el repetir y desenvolver esos elementos principios invocando a cada paso la propia experiencia y la de otros; trayendo todavía en su auxilio la garantía y el ejemplo personales, para persuadir a los que enseñan de que es perfectamente practicable la manera de instruir que indica como verdadera la demagogía científica, reclamando su inmediata aplicación en la enseñanza.

Todos los que servimos a la causa de la educación común deseamos ardientemente que satisfaga con celeridad y amplitud las necesidades de nuestras masas ignorantes y las emancipe de su atraso, haciéndose la campaña de la reforma escolar a marchas forzadas, si fuese necesario ya que en el mundo, el mal hace apresuradamente su jornada de ruina, desolación y oprobio.

Se ha dicho que, "La ciencia es el conocimiento organizado".

Es necesario en todas las esferas de la vida y su aplicación debería ser de todo momento. Se la puede poseer con más o menos extensión, con mayor o menor profundidad; se la puede aplicar más o menos imperfectamente; pero es evidente que su posesión en cierto grado interesa a todo el género humano.

No se pretende ciertamente que la escuela primaria haya de ser una academia de párvulos que pueda poner en conflicto o hacer competencia a cualquier academia de sabios, pero siendo evidente que no es posible conquistar el bien individual ni la felicidad común sino midiendo y organizando a cada paso nuestras fuerzas, interrogando lo que nos rodea y nuestra propia envoltura, siendo indispensable que la sociedad moderna enseñe a sus hijos el concepto del universo, pa-

recerá también ineludible que la escuela primaria responda a esas necesidades y propósitos, educando e instruyendo.

No es el único organismo que la sociedad ofrece. Muchas otras instituciones pueden dar ese mismo resultado; muchos accidentes o condiciones pueden educar o instruir durante la vida, de un modo más o menos indirecto, y en realidad, la educación como la instrucción se inician en el hogar, se continúan y ensanchan especialmente en la escuela y se complementan a cada insante en la vida social.

No bastaría que la escuela primaria en los grados inferiores se consagrase especialmente a desenvolver las potencias físicas y mentales del alumno, a darles energía, a desarrollar el hábito de adquirir las nociones y de discernirlas.

Aunque en esa tarea educativa se consigne que el alumno se instruya a cada paso, llega también un momento en que la misma energía de las facultades excitadas reclama más vasto teatro y comienza entonces para el maestro y para el alumno la tarea principalmente instructiva. Sin establecer una línea divisoria entre el período educativo y el período instructivo en la escuela primaria y partiendo que es indispensable a la persona, la adquisición de conocimientos y su extensión progresiva, estableceremos que esa adquisición debe hacerse por el alumno mismo, dirigido por el maestro.

Sin aplicar nuestras facultades a las cosas que deseamos conocer, no podremos adquirir jamás nociones exactas de ellas.

La materia de la instrucción es la ciencia y el propósito de la enseñanza bajo este aspecto, es: que el alumno adquiera la mayor suma posible de conocimientos sirviéndole los adquiridos como base o fuente de otros nuevos.

Es observando el fenómeno, el cuerpo, sus atributos, sus relaciones, que aumenta el alumno su caudal de impresiones originales, pasando como lo enseña la pedagogía moderna, de lo indefinido a lo definido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional.

Las nociones adquiridas por el alumno con su propio esfuerzo aplicado sobre los objtos de una ciencia dada, son las que más tiempo conserva el espíritu y las que mayor utilidad tienen para la persona.

Parecerían muy obvios y hasta triviales los principios expuestos y no obstante han sido completamente olvidados en la enseñanza.

Véase como: Un pedagogista italiano, por ejemplo, establece estos principios: a la idea de instrucción se asocia la de comunicación. Efectivamente: instruir a otro me parece no significar otra cosa que comunicar a otro la propia instrucción, la propia cultura. Por otra parte

la comunicación debe ser directa, esto es, proceder directamente del que enseña al que aprende, sin intervención de mediadores. Puede cuando más decirse que los mediadores son los *monitores*... La *explicación* es la operación principal, y por lo tanto ha de ser desempeñada por el maestro de una manera exclusiva y directa. Se instruye en realidad cuando se explica, no cuando se repite. "*La instrucción no es otra cosa que la comunicación directa de la verdad ordenada*".

Un pedagogista español, —entre otros— dice que la instrucción desarrolla las facultades intelectuales aplicándolas a la adquisición del saber, y bajo este último concepto los medios de instruir son: La viva voz del maestro, los manuscritos y los libros impresos. El primero de estos medios le parece el más eficaz. El maestro repite y varía las explicaciones según las necesidades del discípulo; hace preguntas, adivina las respuestas obscuras y la claras; sin ese medio puede hacer algo el hombre adulto; nada el niño. Los manuscritos sirven también para instruir; pero son menos estimables que la viva voz del maestro. Los libros impresos son unos poderosos auxiliares del maestro. Suelen exponer con método y claridad. A estos medios generales deben añadirse el *estudio* que hará el discípulo y los *ejercicios prácticos*. El estudio suele hacerlo el alumno privadamente. Pocas veces las lecciones de memoria se dan bien por los niños de corta edad. Pero los niños no pueden estudiar en casa por dos razones poderosísimas: La una porque no hay siempre quien los vigile; la otra porque mientras no sepan leer no pueden valerse del libro. Hay que destinar una parte del tiempo al estudio. Antes de dar las lecciones de memoria, se dejará a los niños algún tiempo para repasarlas. El estudio se hará en las escuelas dividiendo los niños en grupos; poniendo al frente de cada grupo un niño que diga palabra por palabra, proposición por proposición, y período por período, la lección señalada de antemano por el maestro. Los niños irán repitiendo las palabras, proposiciones y períodos hasta que las aprendan de memoria. De esta manera se obtienen resultados muy superiores a los que se logran por los procedimientos ordinarios.

De modo que, según los principios del pedagogista citado, toda lección dada a uno o varios niños, debiera constar de tres partes: *explicación* (por el maestro), recitación de memoria de lo explicado, práctica o ejercicio de preguntas según los casos.

Se empieza por un concepto arbitrario y funesto de lo que es la instrucción. Se considera que el papel del maestro consiste en decir todo lo que sabe... y aún lo que no sabe. Se supone que la mente del alumno es un recipiente vacío: es como la cera o como el mármol. El artista pone su sello en la cera blanda; el escultor pule y anima el

mármol. Error profundo, profundo error, señores, el espíritu del alumno no es como la cera ni como el mármol, inerte y pasivo. La mente del alumno está siempre agitada. Es una fuente de corrientes vivas y variadas, sometida a movimientos propios e irreemplazables. No es un lago de aguas estancadas o muertas donde se reflejan como en un cristal las imágenes y los símbolos de las cosas que pasan y repasan, borrándose las unas a las otras o desvaneciéndose como sombras fugitiva.

Se ha olvidado la naturaleza de la mente infantil y se ha caído en la aberración. Se la ha considerado como un pergamino que debe ser escrito, raspado y vuelto a escribir por el maestro, y ha sido después tan cuidadosamente enrrollado y arrugado que es casi imposible para el que le lleva dentro, al darse cuenta de las embrolladas escrituras que otros trazaron y cuyas claves jamás obtuvo el dueño de tan extraño palimpsesto.

Habiendo cambiado el concepto de la instrucción, ha cambiado también la manera de instruir. Cuando se instruye, no se comunica la verdad. Los oráculos corresponden a una evolución más atrasada del espíritu humano. Instruir es hacer que el alumno adquiera por sí mismo la verdad, y ayudado por el maestro — *partero del espíritu* —, según el profundo pensamiento de Sócrates.

El alumno ha dejado de ser un mero receptáculo, el maestro ha dejado de ser el tirano de la niñez, con la férula siempre alzada. El maestro desciende de la altura nebulosa de las abstracciones y las fórmulas vacías, hasta hacerse el compañero del alumno. Se establecen vínculos de simpatías; las penitencias y todo aquel *tratamiento heroico* (*la letra con sangre entra*), de la vieja escuela desaparecen por completo. El nuevo concepto de la instrucción exige que el alma del alumno toda entera sea llamada a inquirir por sí misma, a poner en orden sus concepciones, sistematizando sus propias ideas. La esencia y la savia de la instrucción no están en el maestro, residen en el alumno. La pedagogía rutinaria no había observado que el niño no aprende sino lo que se ha enseñado así mismo, aquello que sus facultades han podido asimilarse por un trabajo espontáneo.

Si al instruir se tiene en vista que el niño aprenda, no se tiene en cuenta que no se aprende sino por el ejercicio de nuestros propios poderes mentales, puestos en comunicación inmediata con los fenómenos, con las cosas, acerca de las cuales se quiere instruir.

Según el concepto moderno de la instrucción, el maestro ha cesado en su ministerio de agente principal en la enseñanza. "El agente prin-

cipal es el alumno", como lo ha demostrado el Dr. Berra en uno de sus trabajos pedagógicos (1).

La pedagogía antigua establecía el principio opuesto.

Acabamos de oír que se instruye al *alumno* con la explicación, la recitación de memoria de lo explicado y los ejercicios de preguntas acerca de la explicación. El maestro tiene a su cargo la tarea de explicar todo al alumno de viva voz, o según el texto impreso o manuscrito.

El alumno no se instruye por sí mismo bajo la dirección del maestro. Por eso la pedagogía rutinera de la vieja escuela no exige que el maestro presente al niño el objeto mismo en que ha de recaer la acción de la inteligencia. Ha preferido presentarle el símbolo de nuestras abstracciones; desea incrustarle en la mente la síntesis de nuestras generalizaciones más extensas. Se ha creído que la forma oral de la enseñanza basta para suplir la presencia del objeto acerca del cual se quiere instruir, y se llega hasta confundir los objetos de la enseñanza con la exposición oral o explicación de los mismos. Y hay quienes confunden lastimosamente en la misma denominación los instrumentos, utensilios y enseres, relativos a la enseñanza, con los objetos que debe ésta abrazar. A tal punto llega la confusión por ser deficientes y completamente ilógicos los estudios pedagógicos que no se apoyan en la antropología, olvidando que ha de determinarse primero la naturaleza de la mente infantil, sus aptitudes y el desenvolvimiento que le es peculiar, para establecer en seguida las materias y los métodos de enseñanza.

Así, si buscáramos en el libro del pedagogista español qué objetos son necesarios para la enseñanza, nos diría que se necesitan:

—Tableros del tamaño de un pliego de papel común, destinados a pegar las lecciones de lectura.

—Punteros de dos pies de largo y un dedo de grueso.

—Un encerado de una vara en cuadro con su correspondiente caballete.

—Un tablero contador para dar idea de la numeración hablada y escrita.

En las *escuelas superiores* se necesitan tablillas apaisadas para colocar las láminas del dibujo lineal, cuadros de historia natural y ciencias físicas, mapas y globos para la enseñanza de la geografía. Esto último *suele haberlo* también en las escuelas *elementales*. "En los armarios debe haber algunos objetos de física e historia natural y pue-

(1) *¿Cómo se debe instruir?* Enciclopedia de la Educación, por José Pedro Varela.

den decorarse las paredes con cuanto pueda contribuir al desarrollo de la inteligencia''.

En muchos países y en muchas escuelas se sigue todavía el falso concepto de que el maestro al instruir, debe decir y explicar todo al alumno; pero siendo esto imposible, se recurre a los textos que llenan en parte la tarea atribuída absurdamente al maestro.

Pero la pedagogía científica, la ciencia moderna de la enseñanza ha establecido sus principios y sus reglas ajustándose a la naturaleza del alumno y al modo de conocer de sus facultades, estableciendo que el niño para instruirse o aprender, ha de hacer él, por sí mismo, sus investigaciones acerca de los objetos que el Universo encierra, empezando por la intuición de las cosas, aplicándoles directamente las facultades perceptivas y concluyendo por las inducciones más elevadas, por las generalizaciones más extensas, por las profundas abstracciones que la ciencia abraza en sus diferentes ramos y que pueden entrar en los grados superiores de las escuelas primarias.

La instrucción tiene por fin la adquisición de los conocimientos necesarios a nuestra vida fsíica y a nuestra existencia moral.

¿Cuáles son entonces los objetos de nuestros conocimientos?

Limitándonos en este trabajo, al mundo físico, diremos: que son las cosas mismas, de donde se infiere que esas cosas deben ofrecerse ante el espíritu del niño y del hombre para que podamos adquirir nociones positivas e íntegras de las cosas que deseamos conocer o necesitamos aprender.

Pues no procede así la vieja escuela. Se aprenden las cosas por las explicaciones del maestro, se aprende en los textos; rara vez en lámina o en representaciones plásticas que más han servido y sirven para decorar el salón de la escuela o recrear de vez en cuando la mirada que como material destinado a la enseñanza. El objeto en que debía ejercitarse el conocimiento no existía. De aquí que las facultades perceptivas y reflexivas del alumno quedasen atrofiadas y supeditadas por el desarrollo asombroso de la memoria que recibe las ideas trasmitidas por el maestro, sin haber contribuído el alumno al descubrimiento de las verdades enseñadas.

Eliminado el objeto en que debe hacerse la enseñanza lo que queda ante el espíritu torturado del pobre discípulo es un mundo imaginario, un hacinamiento de abstracciones o generalidades que conducirán siempre a extremos muy peligrosos y funestos o que servirán muy poco cuando llegue la virilidad. La instrucción puramente *teórica* de nuestras viejas escuelas, ha causado no pocos males en la vida agitada y múltiple de nuestras democracias americanas; ha inutilizado muchas

fuerzas nativas o facultades especiales de la mente, disminuyendo las aptitudes, debilitando el criterio y la energía de nuestros pueblos.

Todas esas luchas heroicas de los maestros y los padres, todo el sistema de rigurosa disciplina para conseguir que los niños estudien las lecciones de memoria en textos ininteligibles que prescinden del análisis de lo concreto por el alumno para presentarle de improviso la síntesis o la abstracción; todo el aburrimiento y el cansancio que tales procedimientos producen en el discípulo han desaparecido durante la presencia interesante del objeto del conocimiento puesto en contacto con los sentidos y la inteligencia del alumno, para que éste se apodere realmente de las cosas, sus atributos, sus accidentes y relaciones. No se explica cómo por tanto tiempo ha podido pasar desapercibido que desde la cuna viene el niño adquiriendo nociones por sí mismo en presencia de los objetos y no de otra manera, auxiliado en el conocimiento por las personas que le rodean.

Las madres se esmeran en allanar obstáculos, y el cariño maternal aguza el ingenio de tal modo, que el conocimiento es adquirido por el niño en los primeros años con una facilidad que asombra a la generalidad de las personas.

Al entrar en la escuela se invierten las leyes del conocimiento y es entonces el maestro quien debe estudiar y aprender para enseñar a su discípulo. Los objetos del conocimiento han desaparecido; sólo quedan las descripciones de esos objetos, o menos que eso: el concepto vago de esos objetos que el maestro trasmite todo entero y de golpe a sus alumnos. Se trata de estampar en el entendimiento las palabras y el colorido del lenguaje como si el espíritu del niño fuese una tela en blanco y es por eso que se dice que bastan como medios de instruir, las explicaciones del maestro, los textos y los ejercicios relativos por preguntas y respuesta. Por eso bastan unos carteles donde se pegue la lección de lectura y bien se pueden poner... en los armarios... algunos objetos de física e historia natural, o *decorar la sala de la escuela con algunas bellas láminas.*

Las consecuencias de semejante instrucción vosotros las conocéis. Ya el sabio Montaigne había dicho que: *saber de memoria no es saber;* la enseñanza de abstracciones de teorías o principios antes de haber hecho pasar por el cerebro del alumno los hechos concretos, tales como se presentan en la naturaleza o en el mundo social, debe prohibirse de una manera absoluta en las escuelas porque entorpece el entendimiento en vez de suministrarle las nociones de las cosas y de sus relaciones en el universo.

Nada igual a las nociones que se adquieren estudiando el objeto mismo de nuestros conocimientos. Cuando a Isaac Newton se le dijo que era superior a los demás hombres, respuso con sublime modestia: No hay más diferencia que esta: me he tomado el trabajo de ver las cosas yo mismo, y he tenido la heroica paciencia de estudiarlas para revelarlas como son, eso es todo, y por ello he logrado extraer algunas piedrecitas de ese océano inmenso de la Verdad, cuyas riberas son inaccesibles a la ciega rutina y cuyas arenas de oro sólo puede descubrir el humilde servidor de la naturaleza.

Muchos errores y muchas preocupaciones subsisten como patrimonio de la especie humana, porque el espíritu de los hombres no se ha detenido en la contemplación y examen de las cosas en sí mismas. Víctimas de una educación viciosa no se sienten tentados a investigar por sí mismos los fenómenos y sus relaciones y prefieren simplemente opinar como opinan otros sin cuidarse de adquirir aquella convicción individual, bien fundada que tanto realce da al carácter y moralidad de la persona y que tan útil es en las ciencias como en las artes y en todas las esferas dé la actividad humana.

Es por las razones expresadas que *el estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas.*

Pero muchos fenómenos y muchos cuerpos no pueden ser estudiados con la sola aplicación de nuestros sentidos. La vista, el oído, el tacto tienen limitaciones naturales que no nos permiten apreciar una cantidad considerable de objetos muy importantes. Las relaciones de tiempo, de cantidad, de peso, no pueden apreciarse generalmente sin el auxilio de instrumentos o aparatos adecuados. Para instruir acerca de las pesas y medidas no basta presentar al alumno una tabla sinóptica o un cuadro donde estén dibujadas en sus proporciones naturales. Será necesario tener alguna de esas medidas en la escuela y obligar al niño a que las use y compare.

El profesor Tyndall en sus lecciones de física en Londres, a un auditorio de jóvenes entre los que había algunos de muy corta edad, no exponía ningún fenómeno físico a no ser posible con el auxilio de instrumentos. Igual procedimiento se sigue en la escuela "Elbio Fernández" que dirige la Sociedad educacionista que represento, y en las escuelas comunes del Uruguay provistas de los aparatos más necesarios para la enseñanza de la física tan útil e interesante para la niñez. Todos los prodigios que puede hacer el maestro en la explicación y toda la fantasía de que sea capaz un niño, no lograrán darle idea de los fenómenos sus relaciones y sus causas; de las maravillas de la óptica, de la electricidad y la mecánica. Si se trata de estudiar un

insecto o de una lección acerca de los tejidos ,una buena lente será necesaria ya que el microscopio no pudiera introducirse en la escuela.

Se infiere de lo expuesto que en muchos casos el conocimiento de los cuerpos o los fenómenos puede no ser posible con la sola aplicación de nuestros sentidos a esos objetos que deseamos conocer. En tal caso tendremos que recurrir a los instrumentos a aparatos que extienden el poder y el alcance de nuestros sentidos.

Hemos visto que nada iguala a la presencia misma del objeto que deseamos conocer. Pero los objetos que constituyen la materia de una ciencia física cualquiera no se pueden tener siempre a mano en la escuela. Objetos complejos como los que estudia la geografía física, cuerpos organizados como los que estudian la botánica, la zoología o la fisiología pueden tenerse a la vista y hacerlos observar por el alumno presentándolos en su estado natural.

Si se trata de instruir acerca de los vegetales, será fácil al maestro obtener las hojas, las flores, los frutos, las ramas, el tronco. Si se trata de minerales es también fácil la tarea: a poco costo se obtiene una colección de los más comunes. Es fácil adquirir un museo escolar, conteniendo muestras de minerales, vegetales, y productos manufacturados.

En muchas escuelas de mi país donde el estudio de las cosas se hace en las cosas mismas, se ha observado este fenómeno constante: Despertada fuertemente la actividad de los niños por el trabajo propio en el conocimiento directo de los objetos rivalizan no solo en el estudio esmerado de éstos y en el ordenamiento de sus impresiones para exponerlas en la escuela, donde discuten con entusiasmo y nuevo acopio de datos, sino que rivalizan también en la formación de pequeñas y muy útiles colecciones, aumentando con ellas el museo de la escuela. Muchas veces los maestros por deficiencias de recursos escolares no pueden proporcionarse los objetos. Los alumnos ofrecen los suyos.

Hay objetos que muy a menudo no se pueden enseñar sino en sus representaciones imitativas. Se quiere por ejemplo que los niños aprendan acerca de las montañas, de los valles, de los ríos. Se trata de que se instruyan acerca del admirable mecanismo del ojo humano. No es posible obtener los objetos originales, o no pueden traerse a la escuela, Es forzoso recurrir a las imitaciones de esos objetos, y, como se trata de objetos corpóreos deberán buscarse las representaciones plásticas que son las que reproducen menos imperfectamente el tamaño, el peso, el color, la forma, etc. Tanto más perfectas serán nuestras percepciones cuando mayor número de atributos del objeto pueda imitar el arte plástico.

Si se quiere tener idea de los Andes y se recurre al mapa, indicará tan solo su posición con líneas sombreadas. Una figura plana no puede dar más que una noción muy imperfecta de un cuerpo sólido. La roca misma, el aspecto de la inmensa cordillera con sus picos nevados, aquella impresión que produce la contemplación de las grandes montañas, todo eso no existe en el mapa. La geografía enseñada en los mapas es un gran progreso sobre la geografía por preguntas y respuestas. Esta consiste en una nomenclatura estéril fatigosa. Aquella es un poco más útil y agradable. Pero no lo es en el grado que puede y debe serlo.

En una escuela rural de campaña uruguaya, cuando se trataba de la Geografía el maestro salía del rancho con su clase y daba la lección al aire libre, dirigiendo a sus alumnos en un animado coloquio que les incitaba a adquirir la intuición de las cosas, a descubrir sus diferencias ejercitando su espíritu en comparaciones interesantes y en el estudio de la comarca. Ese maestro cumplía el precepto de Horacio Mann: el maestro debe decir lo menos al niño y hacerle encontrar lo más posible.

En algunos jardines de infantes se ha aprovechado como objetos de enseñanza las plantas, las flores, los juegos de agua, estanques y cascadas, y en el jardín del establecimiento ,donde para recreo se habían reproducido en pequeño, algunos de los aspectos más interesantes que ofrece nuestro globo.

No se trató al principio más que de hacer agradable a los párvulos su residencia diaria, enseñándoles poco, para no fatigar demasiado sus débiles fuerzas mentales. La buena higiene exigía además que los establecimientos de párvulos tuviesen su jardincito. Lo que fué al principio un fin muy secundario, se convirtió en una enseñanza animada y provechosa, recibiendo así la más completa sanción estos dos principios de la enseñanza:

1º — Nada iguala a la presencia misma del objeto que deseamos conocer, ya sea porque de este modo las intuiciones son más vivaces y se ejercitan todos los sentidos que corresponden, ya sea porque es más rápida y segura la adquisición del conocimiento cuando el esfuerzo del alumno va acompañado del placer o de cierta excitación agradable.

2º — El otro principio es éste: si el estudio de las cosas no puede hacerse en las cosas mismas, será necesario recurrir a la representación más fiel y exacta del objeto acerca del cual se quiere instruir.

Si se trata de un cuerpo o parte de un cuerpo no debe prescindirse de presentar al alumno su representación plástica, porque después del objeto original nada ofrece más atractivo al niño que su imitación cor-

pórea; nada puede presentarse tampoco que supla mejor la carencia del objeto mismo.

Habrá siempre que tener presente que las representaciones plásticas no dan toda la verdad del objeto original, exigen del alumno un trabajo de comparación o de abstracción, y algunas explicaciones del maestro, requeridas casi siempre por la deficiencia de la representación artística.

Supongamos que se quiere enseñar fisiología.

Hay aparatos representativos que semejan las formas, los colores, las dimensiones que varios órganos. Pero no son los órganos mismos. Las vísceras se estremecen y los músculos son materia organizada en cierto modo, imposible de reproducir en la materia inerte por más que haya sido primorosamente trabajada para suministrar idea de los órganos. Los animales vivos se mueven, vuelven a moverse sin necesidad de darles cuerda "porque siempre se la están dando ellos mismos".

Nada de esto revelan las representaciones plásticas. Para estudiar un poco de fisiología sería necesario, dice Forster, ensuciarse alguna vez las manos con la sangre generosa de un conejo, sacrificado en aras de nuestra necesidad de aprender viendo las cosas en sí mismas. Si se quiere aprender un poco de zoología sería menester tener delante un animal de los más comunes o inducir al niño a que lo observe donde lo encuentre.

Huxley ha dicho también, que para estudiar fácil y provechosamente un poco de anatomía, es indispensable un pequeño trabajo de disección.

De modo que cuando no sea posible, ni aún con el auxilio de instrumentos adecuados, hacer el estudio de las cosas, en las cosas mismas, podrá recurrir el maestro a aquellas representaciones que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos. En consecuencia las escuelas deben necesariamente estar provistas de los objetos indispensables para la enseñaza.

Se dirá que se pretende hacer de la escuela primaria una academia de ciencia e introducir en ella el mundo en miniatura.

Diremos de paso que los elementos principales de todas las ciencias, pueden, y deben ser enseñados en la escuela primaria y que la moderna pedagogía enseña que la escuela debe ser una reproducción en pequeño de la civilización más avanzada.

Recuérdese con cuanto empeño se aprovechó en los Estados Unidos la exposición del centenario de 1876 para fundar museos de educación. Muchos gobiernos y muchos expositores donaron una parte de

los objetos exhibidos y quedó así fundado el Museo Nacional de Educación, siguiendo después la fundación de otros en los Estados. Existe desde 1851 el Museo Pedagógico de Ontario, y otros en Zurich, Viena, Amsterdam, etc.; con el fin, entre varios, de proporcionar a las escuelas bajo ciertas condiciones los aparatos, útiles y objetos de enseñanza que no pudiesen obtenerse en un momento dado por falta de recursos o que no pudierán quedar en la escuela sin prolijos cuidados o graves riesgos.

No se necesita por otra parte hacer el prodigio de convertir en museos nuestras escuelas para obtener los resultados que la enseñanza lleva en vista.

Una serie de fenómenos bien observados, sometidos al raciocinio del alumno que investiga, ayudan para otra nueva serie que pueda presentarse. Si el alumno tuvo al gran placer de obtener éxito en un ejercicio sencillo de comparación, se sentirá animado para ensayar él mismo sus fuerzas en cualquier otro momento.

Por eso se dice con profunda exactitud: "La solución por el alumno del problema de ayer, ayuda a resolver el problema de hoy". Ei conocimieno nuevo se convierte en facultad tan pronto como es adquirido, y concurre inmediatamente a la función general del pensamiento".

No se necesita por lo tanto estudiar todos los fenómenos, los cuerpos y las relaciones de todo género de unos y otros, para adquirir las nociones de las cosas y de los principios a que las cosas están sometidas en el universo.

El hombre ha simplificado mucho sus concepciones, y ha encontrado verdades que estaban como encerradas dentro de otras que le eran familiares. Una generalización alivia el espíritu y ayuda a la inteligencia en su tarea investigadora.

No se necesita haber observado directamente todos los fenómenos del mundo físico, para conocer los cuerpos y discernir las leyes más importantes que les rigen. La importancia de la enseñanza tal como se la escribe y como se la da en la escuela reformada, no estriba solamente en el cultivo de las facultades perceptivas. Se busca el desarrollo de todas las facultades intelectuales de los sentimientos morales y de la educación de la voluntad para el bien, como para la ciencia, la industria o el arte; se quiere que el alumno salga de la escuela con la plena posesión de su entendimiento, y que lo que ha aprendido le sirva después para dilatar por sí mismo el horizonte de sus observaciones, usando de los conocimientos adquiridos como de un capital reproductivo que es necesario que su poseedor *haga valer* en la sociedad.

No es, pues, necesario entender la enseñanza presentando al niño todos los objetos sobre que puede versar. No es forzoso enseñar en la escuela primaria toda la ciencia. Bastará llegar hasta cierta altura. Lo que quede del camino será bien fácil de andar si la mente del joven ha sido bien preparada, nutriéndose por sí misma de ideas que ha ido clasificando y enlazando en series, habituando todas sus facultades y disciplinándolas en el ejercicio bajo la dirección del maestro.

Los medios que poseemos para apoderarnos de los objetos de nuestros conocimientos son muy limitados. A veces tenemos que resignarnos a dejar escapar el fenómeno, o el cuerpo que deseamos estudiar. El pasaje de Venus sólo podrá ser apreciado por el astrónomo de las comisiones científicas esparcidas por el globo para observarlo. Muchos desearían ver el espectáculo que ofrece la primera Exposición Continental en Buenos Aires. No pudiendo venir buscarán las descripciones en los periódicos y pedirán las láminas o vistas fotográficas y litográficas del edificio y las secciones interiores.

¡Pero cuán incompletos son esos medios para el conocimiento deseado! Puede exaltarse la fantasía en presencia de la lámina y relacionarla con las concepciones de los objetos reales; por asociación de ideas y con un fuerte colorido imaginativo, se puede llegar hasta figurarse uno, como si los estuviese viendo, los objetos que han sido colocados a manera de trofeos o en estantes y escaparates.

Pero la idea del conjunto general que ofrece la Exposición Continental, esa, no podrá obtenerse por más que se confíe en el mágico poder de la imaginación.

Las láminas, los grabados de toda especie, las representaciones gráficas de las cosas, suministran como es notorio nociones imperfectas, deficientes. Dan a veces el colorido, dan una semejanza de proporciones; ayudan sin duda, a comprender el objeto tal cual se encuentra formado por la naturaleza, construído por la industria, modelado o idealizado por el arte. Si nos dan una de las propiedades de las cosas, no nos dan las otras.

En muchas escuelas existe una colección de grabados que representa escenas de la vida común: en otras hay una colección de animales dispuestos para la enseñanza de Zoología comparada. Son esas láminas un poderoso auxiliar para la enseñanza; pero los maestros las han considerado casi siempre como adorno en el salón de la escuela, más bien que como accesorios indispensables en la enseñanza y como representaciones gráficas que deben estudiar los niños para aprender los detalles más interesantes acerca de los animales, sus usos y costumbres, para distinguir sus caracteres y apreciar su tipo y sus clases.

Tanto en las representaciones plásticas como en las gráficas, encontrarían los artistas una sublime misión que llenar, al mismo tiempo que un empleo lucrativo de sus dotes artísticas, favoreciendo la esmerada educación de la niñez, reproduciendo todas aquellas obras de la naturaleza, que sólo el arte puede esparcir por el mundo, poniéndolas ante los ojos de todos. Los dibujos, las láminas iluminadas, la pintura de paisaje, por ejemplo, servirían para conocer el aspecto de la naturaleza y despertarían más emociones e ideas que la simple descripción o la explicación impresa, manuscrita, o de viva voz.

Es por otra parte conveniente, y me atrevería a decir, necesario desarrollar el sentimiento estético desde las bancas de las escuelas primarias. La fotografía y la cromo-litografía han facilitado a los niños y a los adultos el conocimiento de las más bellas obras artísticas y de los paisajes más admirables que ofrece la naturaleza. Ya que por la deficiencia de nuestras facultades y recursos, no podemos ver esas maravillas de otro modo, nos resignamos a poseerlas en una tarjeta, una lámina, una representación pictórica.

Se infiere de lo dicho que puede faltarnos la representación plástica del objeto que deseamos estudiar: no siendo posible obtener el objeto ni su representación plástica, se usarán las láminas, los dibujos, los grabados, las pinturas, *las imitaciones gráficas o pictóricas que más se acerquen a la realidad de los objetos originales.*

Tanto las representaciones plásticas, como las gráficas pueden y deben ser acompañadas en la instroducción por indicaciones complementarias del maestro y de tal manera que el alumno sea quien las provoque y adquiera las nociones que no le sería posible obtener por otro medio que la descripción del maestro o la lectura de un libro adecuado.

La descripción por el maestro sólo puede usarse cuando no sea absolutamente posible obtener el objeto, ni su representación plástica, ni su representación por láminas, grabados o pinturas.

Hemos visto según la pedagogía rutinera en la instrucción nada iguala a la descripción oral por el maestro. La palabra hablada encierra una vivacidad que no tiene el libro. Vestida con el ropaje retórico cautiva y electriza.

La descripción de un objeto acerca del cual se desea instruir al alumno, exige de parte de éste especial atención.

El objeto mismo si estuviese delante, no exigiría más que la inmediata aplicación de los sentidos. Una representación plástica exigiría un trabajo comparativo; algunas veces un trabajo de abstracción. Una lámina que representase el objeto necesita también, a más del

trabajo indicado y en un grado superior, el concurso de la fantasía que supliera en parte el colorido y animación. Si se trata de la descripción de viva voz, será necesario un esfuerzo superior a los anteriores para apoderarse a la vez de las palabras, de los gestos y movimientos que siempre la acompañan, de las inflexiones de la voz, de los giros del lenguaje y por último, uniendo todo esto, darse cuenta del objeto que se quiere describir y conocer.

El que habla o el que escribe, hace sus razonamientos, según el plan que se halla trazado, y el objeto que se ha propuesto describir. El oyente podré seguirlo o no con la misma velocidad o con la misma tensión de facultades en que se encontraba el que habla o escribe cuando se preparaba para lo uno o lo otro, concentrando toda su atención y sus recuerdos sobre el objeto que debe describir.

Para que la explicación sea provechosa es indispensable que el oyente o el lector sea el alumno; en este caso se coloque a la misma altura que el maestro o el libro y someta a sus propias dificultades a un trabajo semejante. Sucede siempre lo contrario. El maestro y el libro de texto remontan el vuelo a regiones inaccesibles para el alumno y no se toman el trabajo de bajar humildemente hasta el niño para repetir con él el eterno aprendizaje de la vida. No pudiendo el maestro a cada paso explicar todo al alumno, se recurre en la vieja escuela a los libros y entre éstos a los llamados de textos.

Pero estos textos, ¿qué contienen? La pedagogía antigua consideraba como hemos visto, que instruir al alumno era *comunicarle* los conocimientos adquiridos por el maestro. Se creía y se cree todavía por muchos que, pues, las fórmulas generales y las definiciones que hemos encontrado han venido simplificando y aclarando sucesivamente nuestras concepciones, reuniendo hechos particulares en un solo principio general, casos concretos en una sola expresión abstracta que lo contiene todo, estas mismas generalizaciones deficientes, y síntesis que contienen el credo científico con sus dogmas más importantes, han de poder penetrar en el espíritu del niño, por *impresión* grabándolas en su memoria o haciendo que no se le despeguen para lo cual se han de hacer repetidos y fatigosos ejercicios por preguntas y respuestas.

Semejante procedimiento está en abierta oposición con el desarrollo evolutivo de la mente infantil, con nuestro modo de conocer y estudiar las cosas. Empezamos por los hechos particulares, por los fenómenos simples; les aplicamos nuestros sentidos, buscamos sus relaciones, las clasificamos y enlazamos, llegamos a la abstracción después de haber recorrido y trillado el camino de lo concreto, y haber puesto en él los jalones y piedras miliares de las clases y las series y de haber-

nos familiarizado con sus caracteres comunes, descartando accidentes particulares que acaso bajo otra faz tomaremos en cuenta para formar otro nuevo grupo sistemático de nuestros conocimientos: otra nueva ciencia.

Los textos más usuales y las explicaciones de los maestros contienen una subversión completa de todas estas leyes de la enseñanza. Con los textos aprendidos de memoria, por preguntas y respuestas y con las explicaciones del maestro sobre esos textos se pretende ahorrar trabajo al niño, presentándole todo hecho. Lo que se consigue es fatigarle inútilmente abrumándole con un *fardo de palabras vacías,* según la frase acerada de Pestalozzi.

Se pretende que los niños deben empezar el estudio de la ciencia de lo físico por donde lo concluyen los sabios después de laboriosas investigaciones.

Se olvida que padecemos los niños y los adultos de una cierta perversión de espíritu que consiste en no retener con cariño, ni utilizar con provecho sino aquello que aprendimos con nuestro propio esfuerzo.

Lo que hacen generalmente los textos y los maestros que por ellos se guían, es presentar al niño el esqueleto de la ciencia encerrada en definiciones generales, de las cuales se van sucesivamente desprendiendo otras menos generales.

Es invertir completamente la ley pedagógica que establece que debe partirse de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.

Goethe ha satirizado ese procedimiento absurdo que consiste en empezar el estudio de la ciencia por la *lógica;* el estudio de la física por la *metafísica.* Cuando Mefistófeles oye los pasos del estudiante, toma los aires el vestido y el bonete del Doctor Fausto para aconsejar con pedantería al neófito, que desea conocer el cielo y la tierra, sin ignorar nada de cuanto enseñan las ciencias y las naturalezas.

—"Creedme, querido, le dice Mefistófeles: lo primero es seguir un curso de lógica. Raciocinaréis con tanta exactitud como se enseña el ejercicio. Calzarán vuestro espíritu con holgadas botas... a fin de que caminéis con más aplomo por el camino de la rutina y no corráis el peligro de extraviaros entre los atajos que le orillan.

Aprenderéis enseguida la metafísica, de la cual comprenderéis cuánto cae fuera de los límites de la inteligencia humana y que os enseñará a definir técnicamente cuanto entendéis y hasta aquello que no entendéis pues para la definición lo de menos es el entender...

Las lecciones os ocuparán cinco horas diarias. No olvidéis el ir

bien preparado, a cuyo fin, os recomiendo grabéis bien en la memoria letra por letra los párrafos de la lección, no sea que, obrando de distinto modo incurráis en el horrible vicio de decir aquello que no está estampado en los libros. Recoged esmeradísimamente las explicaciones del profesor y escribidlas con tanto respeto como si a él se las dictara el mismo Espíritu Santo.

Y el Estudiante responde ... y lo agradable que será cuando en vacaciones vuelve uno a su casa, poder ostentar una multitud de cuadernos cuajados de negro y blanco..."

Los maestros han olvidado que es muy escasa la instrucción que puede adquirir el niño en libro de texto o por explicaciones orales sino se le obliga como ha dicho Spencer a ganar por el propio esfuerzo el pan intelectual de cada día.

Se ha dicho con muchísima exactitud que algunos libros de pedagogía y algunos textos de enseñanza han producido en los maestros y los alumnos los mismos efectos que los libros de la caballería andante en el espíritu del ilustre y famoso Manchengo.

No se explica pues, que las autoridades escolares y los pedagogistas de nota hayan dejado pasar tanto tiempo sin hacer con los textos de enseñanza *donoso y grande escrutinio de esa librería* que anda en manos de maestros y alumnos, ocasionando tantos extravíos y sirviendo de rémora a la educación común.

Habrá sin duda algunos textos que no merezcan castigos de fuego; pero con los más habría que hacer lo que el Cura, el barbero y la criada de Don Quijote con el Amadís de Gaula, que por ser el gran dogmatizador de toda la caballería, fué el primero condenado al fuego.

Refiere Hart, que un joven alumno al salir de una escuela rutinera de Heildelberg, decía a su maestro que le felicitaba por una lección de memoria, dada sin un *punto*: "Me parece señor que llevo dentro de la cabeza las aspas de un molino". Ese maestro agrega, no merecía su jornal; habría robado el pan a su discípulo.

Un libro de texto no es, sin duda un instrumento pasivo, cuando la instrucción que por medio de él se intente dar a los niños esté en relación en su forma y método de exposición, con la capacidad mental, necesaria en el alumno para apoderarse de los conocimientos que el libro se proponga suministrar. Tanto más vale un libro, cuanto más haga pensar a quien lo lee. Libros que traten de instruir sobre objetos naturales o físicos, no pueden hacer otra cosa que describir. Pueden enseñar algo; pueden despertar ideas que estaban como perdidas en un rincón de la mente; pero jamás podrá el libro de texto servir de otra cosa que de *accesorio* en la enseñanza de los objetos que la cien-

cia abraza. Jamás los libros de texto ni las explicaciones del maestro llegarán a instruir al niño con tanta facilidad, con tanta eficacia, placer y provecho como el esfuerzo propio, aplicado directamente al objeto del conocimiento. Los libros de texto necesitan ponerse siempre al nivel del alumno.

El concepto moderno de la enseñanza y la necesidad imperiosa de vulgarizar la ciencia, ha exigido de los sabios más eminentes de nuestros días libros para la enseñanza científica que en nada se parecen a los antiguos. Bastaría citar como ejemplo el plan adoptado en las *Cartillas científicas* (impropiamente denominadas así), .editadas en Nueva York y popularizadas en ambas orillas del Plata.

Se pretenderá acaso que se trata de una innovación radical y que la crítica del viejo sistema rutinero de las explicaciones pedantescas y de los textos para aprenderlo todo por definiciones, es la obra de una filosofía innovadora cuyas enseñanzas quedarán en la categoría de sueños o ideales generosos.

Vosotros sabéis que no es así, y que en lo que acabo de exponer, la novedad, consiste principalmente, en la propaganda y en la experiencia que ha hecho mi país.

Pestalozzi había expresado en pocas palabras una de las reglas que acabo de formular criticando el sistema con más dureza.

Se ha dicho con razón que Pestalozzi aunque tenía relámpagos de luz cuya huella no se borrará nunca, no fué ni pudo ser lógico, ni sistemático en el plan incoherente de enseñanza que dejó indicado en *"La hora de la noche", "Leonardo y Gertrudis", y principalmente en el "Libro para las madres".*

Sucedió que él mismo y sus discípulos después desconocieron en la aplicación concreta los principios fundamentales descubiertos. El resultado de un método depende de la inteligencia con que se aplica.

Pestalozzi mismo, a pesar de la deficiencia de sus ensayos había establecido este principio: "los conocimientos reales deben preceder a la enseñanza de las palabras y al mero lenguaje". Ridiculiza en una de sus obras más pintorescas el sistema de dar a los niños de palabra "un conocimiento vago de cosas remotas". Las cosas así aprendidas "son sermones de domingo que se desvanecen el lunes", "los ojos se han convertido en ojos de libros; los hombres son hombres de libros", "las gentes cristianas de nuestro cuarto mundo han caído en abismos, porque en sus establecimientos escolares más inferiores la mente ha sido cargada con un fardo de palabras vacías, las que no solo han borrado las *impresiones de la naturaleza* sino que han destruído además la susceptibilidad interior de adquirir impresiones". Ese *fardo* ha ve-

nido agobiando por muchos años a los niños de nuestras escuelas, y si a la altura que hemos alcanzado no ha desaparecido por completo, es nuestro deber pedir que se le suprima en bien de la niñez, del maestro, y de la sociedad que verá con placer preparar las fuerzas incipientes de la infancia para conquistar el saber y el bienestar.

La adopción por el Congreso Pedagógico del Proyecto de resolución que he formulado, transformaría completamente la escuela primaria en poco tiempo.

La enseñanza *teórico-literaria* de nuestras viejas escuelas ha venido acentuando el profundo desequilibrio que existe entre nuestras necesidades y aspiraciones y nuestras aptitudes industriales y productivas. Se hace sentir en la masa general de nuestras poblaciones ríoplatenses la falta de habilidad práctica, para convertir en su provecho las fuerzas y los materiales que la naturaleza y la sociedad ofrecen por doquier.

Es un axioma de nuestros días que la vida civilizada no es posible sin el concurso de las ciencias físicas aplicadas en la industria o mejor dicho a todas las necesidades humanas; sin que eso permita confundir las legítimas aspiraciones al bienestar duradero con las exigencias torpes de un grosero sensualismo que se satisface con los adelantos y los goces materiales. Son los progresos verdaderamente maravillosos de las ciencias naturales los que hacen posible la vida culta con sus comodidades más refinadas, su progresivo desarrollo intelectual, su influjo moral y sus placeres estéticos. La moralidad en el estado actual de la sociedad es muy difícil de mantener sin el concurso de la riqueza puesta al servicio de las nobles aspiraciones del hombre.

El movimiento científico hace su marcha rápidamente y a grandes jornadas en la región en que se agitan los espíritus superiores; pero la ciencia penetra lentamente en nuestros centros urbanos y más lentamente aún en nuestras campañas pastoras.

El hogar y el taller, la estancia y la granja agrícola reclaman a cada paso, como las demás, ocupaciones cuotidianas de la vida, el conocimiento elemental de las ciencias de lo físico. La mecánica son sus maravillosas aplicaciones, lo trasforma todo ahorrando las fuerzas, el tiempo y el capital. La botánica que es nuestro recreo en los jardines, nos suministra datos muy interesantes sobre la alimentación, conserva la salud o la restaura. Los minerales bullen en nuestra propia sangre, forman parte de nuestro cerebro, constituyen nuestros huesos y dan movimiento y vida al comercio y a las industrias.

La higiene reclama su puesto en nuestras habitaciones y vestido;

en todos los rincones del hogar, como en las calles, los teatros o las plazas.

De todas estas manifestaciones y exigencias de la vida social moderna y de otras tanto o más interesantes como las que por vía de ejemplo he indicado, no da idea la escuela rutinaria, no enseña ninguna como no sea al través, del alambique de las definiciones, por medio de la fórmula vacía y del símbolo estéril de las abstracciones sin sentido.

Cuando Mefistófeles incita al Doctor Fausto a entrar de lleno en el mundo, a recorrer los palacios y las cabañas, el doctor exclama: "Con toda mi ciencia me olvidé de aprender a vivir. En la sociedad, soy hombre perdido, porque la ignorancia en que estoy de sus leyes y sus prácticas me quita todo dominio sobre mí mismo y me vuelve torpe y huraño".

Señores: Que al llegar a hombres no digan lo mismo, o no nos hagan igual reproche los alumnos de hoy en nuestras escuelas comunes.

Es necesario levantar el nivel de la enseñanza a la altura de los destinos de nuestros pueblos y de sus necesidades más imperiosas.

Las aspiraciones ardientes al bienestar aumentadas por el influjo de una democracia expansiva que pugna por consolidarse. la ley de la concurrencia universal a que estamos todos sujetos en la lucha por la existencia, los poderosos elementos de riqueza que existen en germen o permanecen estacionarios en el seno fecundo de los países del Plata, reclaman con urgencia el concurso entusiasta y eficaz del Pueblo y los Poderes Públicos en la inmediata vulgarización de las ciencias por medio de la escuela reformada, para llegar sucesivamente al máximum de la capacidad productora en el individuo, al más alto perfeccionamiento moral del hombre y al mayor grado de prosperidad común.

A este ideal debe responde la escuela primaria moderna.

Es para ayudar a realizarlo que pido al primer Congreso Pedagógico en Sud-América la adopción de las proposiciones indicadas, que encierran principios fundamentales para la mejora, la eficacia y el mayor éxito de la enseñanza; principios fundamentales para el adelanto de toda ciencia, consagrados por los descubrimientos de los sabios más respetables de nuestros días y por las últimas decisiones de los Congresos Científicos.

PROYECTO DE RESOLUCION

1º — El estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas.

2º — Cuando esto no sea posible ni aún con el auxilio de instrumentos adecuados, recurrirá al maestro a aquellas representaciones

que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos.

a) Tratándose de seres corpóreos, si faltasen los objetos mismos que han de estudiarse, deberán preferirse las representaciones plásticas;

b) Cuando éstas falten pueden usarse las láminas o grabados;

c) Y, en último término, faltando los medios indicados, puede recurrirse a las descripciones de objetos, cuidando de que estén al alcance del alumno.

Terminada la lectura del Dr. Pena, ocupa la tribuna el Dr. Wenceslao Escalante, quien lee su trabajo:

La educación práctica de la voluntad en los niños

Por el Dr. Wenceslao Escalante

Una convicción poderosa me ha decidido a tomar la palabra para someterla a vuestra ilustración, como el discípulo presenta sus dudas y confusas ideas a la benevolente aclaración del maestro. Me anima, sin embargo, la esperanza de vuestra buena voluntad, porque sabéis las serias dificultades que envuelve el tema de mi discurso, que no he dispuesto de obras que lo aborden resueltamente y que por lo mismo librado a mis pobres fuerzas y sin guías de investigación, tendré que tropezar a cada momento y cometer errores en el camino de mi exposición sobre la educación de la voluntad.

Al tratar este punto, la preferente atención de los autores de la pedagogía se ha contraído a una educación moral estrecha, que se contenta con la conformidad pasiva de la conducta con el deber. Entretanto la voluntad no debe sólo abstenerse de la culpa, sino practicar el bien, lo útil y lo agradable por el desenvolvimiento activo de la acción positiva, aunque no sea obligatoria. Fuera de los actos prescriptos o prohibidos por el deber, están los meramente útiles o perjudiciales, más numerosos en el desarrollo de la vida, y de los que por lo tanto no puede prescindir un buen sistema de educación, sin mutilar la naturaleza humana. Creo que es necesaria la justicia, pero que son también indispensables la prudencia y la fortaleza, como virtudes del alma y perfecciones de la voluntad. Todas las corrientes sociológicas que desde el origen de la evolución después de entrecruzarse de mil maneras, llegan a constituir el hombre en su estado

actual, le exigen una reserva considerable de actividad, que ha de emplear en la escena de la sociedad contemporánea, tan veloz en sus múltiples movimientos complejos, como el vapor, la electricidad, el progreso de las ciencias, de las industrias, y las relaciones sociales.

El hombre débil que se fatiga en el camino, no encuentra en la orilla asiento para el descanso y arrastrado por la vertiginosa corriente de la vida moderna, rueda a los abismos de la desgracia. Preparémosle, pues, desde niño, vistiéndole la armadura necesaria para la lucha inevitable.

Señores: vosotros sabéis que merced a los progresos contemporáneos de la psicología, la educación constituye un arte práctico, pero eminentemente científico por su vinculación con aquella ciencia. De ella nace como de su simiente, la pedagogía; y la inteligencia de los mejores psicólogos, siguiendo su propio impulso ha producido también las mejores obras sobre educación. Así aquella ciencia es el sol que crea, aclara y fecunda los buenos métodos para que desenvuelvan las facultades una vegetación lujosa en la rica atmósfera de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello. Tenemos entonces que pedirle la antorcha que nos ha de guiar en la solución del problema de la voluntad y con el secreto de la naturaleza y leyes de esta facultad, interrogar también a la moral sobre el fin del hombre, con el cual es solidario el de la educación, porque prepara al niño para que una vez adulto, cumpla bien su destino.

La moral nos prescribe el propio perfeccionamiento por el desarrollo armónico de todas las facultades, para ser útiles a nosotros mismos, a la familia y a la sociedad. Según esto, ningún móvil humano puede ser excluído de la conducta y bajo la ley del deber, son legítimos el interés egoísta y el placer individual.

Entendido así el fin del hombre, no hay acción que salga de su esfera y cuando se trata de las que ni están prescriptas, ni prohibidas por el deber, quedan los motivos utilitarios como perfectamente lícitos y humanos. La moral estoica que los prescribe es un traje demasiado grande para la talla humana, como es demasiado pequeño el sistema del exclusivo interés individual.

Pero el desarrollo armónico de las facultades no puede comprenderse si no se establece cuáles son estas, cuál es su papel y su respectivo orden de preeminencia. Interrogada sobre esto la psicología nos señala en el hombre un alma servida por órganos, y una influencia y reacción recíprocas de ambos componentes que se desarrollan en un medio físico y social. A consecuencia de tales reclamaciones no hay alma perfecta sin buenos órganos, ni buen cuerpo sin buen juicio. *Mens sana in corpore sano* era el aforismo de Juvenal, que ha recibi-

do los honores de la sanción unánime de la ciencia y la experiencia. Así, el cuerpo ha de ser educado para que desempeñe bien sus servicios de órgano del alma, plegándose con docilidad a sus órdenes y ejecutándolas con eficacia en la práctica: para ello ha de buscar en la higiene y en la gimnasia, la salud, el vigor y la flexibilidad necesarios.

El alma, por su parte, nos presenta una trinidad de facultades en la inteligencia, la voluntad y la sensibilidad. Su papel respectivo nos dará la clave de su desarrollo armónico.

La inteligencia como facultad de conocer está encargada de la concepción, de los fines y de los medios más adecuados para obtenerlos. Es la luz del espíritu que debe dirigir, juzgar y fallar sin influencias extrañas. Recoge las nociones de las cosas, juzga de la propia acción sobre ellas y sabe calcular, en cada caso, lo que conviene hacer y el mejor modo de realizarlo. Estima y pondera los diversos motivos de la acción, delibera y presenta su juicio sobre la resolución de la voluntad.

Pero el alma es también activa y sin ella no se comprendería la vida. La inteligencia sin voluntad parecería un espejo, reflejo claro, pero mudo, inmóvil y pasivo del mundo exterior. La actividad es el Dios que mueve el universo intelectual del hombre. Si la inteligencia ve, la voluntad quiere; si la primera juzga, la segunda realiza; hermanas gemelas, más aún, fases del mismo espíritu, son inseparables y se complementan recíprocamente.

De aquí resulta que, en caso de conflicto entre la voluntad y la inteligencia, debe predominar ésta como facultad dirigente y primera, tanto en el orden lógico, como en el psicológico.

El otro aspecto del alma que se caracteriza por el placer, el dolor o un estado neutro, se refiere a la sensibilidad.

¿Cuál es el papel de esta facultad en la economía humana?

Suplir a las imperfecciones de la inteligencia y de la voluntad, estimulando acciones espontáneas y acertadas en la satisfacción de nuestras necesidades más inevitables. Siempre que se trata de exigencias que pueden comprometer la salud o la vida, la sensibilidad no permite su descuido. Por dolores intensos nos mueve a satisfacerlas y por placeres correlativos nos afirma en el acierto de la medida de nuestra acción, sin esperar deliberaciones, no siempre posibles o muy tardías de la inteligencia, o acciones perezosas de la voluntad.

Por otra parte, acompaña siempre con placer el acrecentamiento activo de la vida; advirtiéndonos con el dolor, de lo contrario. No hay función física o mental que en su ejercicio normal no lleve apa-

rejado un goce, como resultado, que es a su vez una causa estimulante del mismo ejercicio que lo produce. Así los fenómenos sensitivos son en realidad la fuerza impulsora de la acción.

Pero la sensibilidad es una facultad ciega que no está habilitada para la dirección de la acción. Suple a la inteligencia en ciertos casos, sólo como un mero signo o indicador casual. Si tomo una fruta estimulado por su sabor agradable, aún antes de poder saber que me ha de aprovechar, el placer no me da la ciencia que no tengo sobre sus virtudes alimenticias, aunque me estimule a proceder como si la tuviera. Procediendo así, hago un acto de fe en el placer, a falta de las nociones intelectuales que serían necesarias para obrar concienzudamente.

De esto resulta que si una fuerza sensible puede suplir a veces la falta de un juicio intelectual, jamás debe predominar contra éste. Un lazarillo ciego no sirve para un caminante de buena vista y gracias si a veces puede ayudar a otro ciego. La sensibilidad es el guía que no ve, y la intensidad de la pasión, lejos de aumentar, apaga la luz de la inteligencia, cuyo ideal aparece entonces en su capacidad de clarovisión, fría y libre de fuerzas sensibles. Es por el contrario, la inteligencia quien debe dirigir en lo posible las expansiones de la sensibilidad.

Veamos ahora las relaciones que esta facultad cultiva con la voluntad. El placer nos estimula a realizar la acción que lo procura y mantenernos en ella, mientras que el dolor produce efectos diametralmente contrarios. Tal estímulo no debe decidir de la acción, aunque la facilite, porque la inteligencia y no la sensibilidad es la facultad directiva. Solicitada la voluntad por el elemento sensible de acuerdo con los juicios fríos de la inteligencia, resulta invitada por fuerzas armónicas y no hay entonces dificultad para la acción.

Pero a veces la sensibilidad no está de acuerdo con la inteligencia, e invita a la voluntad por el camino de flores del placer contra el deber o las conveniencias bien entendidas por el juicio. Esta es la lucha que ofrece campo al ejercicio de las fuerzas activas. En ella aparece imperfecta la voluntad que se entrega a las solicitudes de la sirena sensitiva, desoyendo los consejos de la Minerva inteligente.

Sin embargo, a pesar de sus inconvenientes, la sensibilidad es una fuerza humana que debe utilizarse. Librada a sus propias inspiraciones desbarra, porque es ciega y porque su actividad propia excluye la deliberación. Pero sometida en lo posible al mando de la voluntad, bajo la dirección de la inteligencia, es tan fecunda como indispensable. Es el soplo de la vida que anima al hombre con la di-

fusión de su calor emocional; el genio que embellece al alma haciéndola simpática en sus movimientos, que sin la vivacidad del placer y el dolor serían tan fríos como los de una máquina.

Determinado así el objeto de cada facultad humana, tenemos la base necesaria para formular la ley de su desarrollo armónico. La inteligencia, conociendo en general y especialmente juzgando los fines y medios de la conducta, sin influencia de las demás facultades; la voluntad realizando las decisiones frías y maduras de la inteligencia, a pesar de obstáculos sensitivos, y la sensibilidad apoyando las decisiones intelectuales por su acción armónica con ellas para estimular la voluntad — todo esto dentro de un organismo capaz y dócil — tal es el ideal del desarrollo armónico de la vida del hombre como ser moral, y por lo tanto, de la educación que debe hacerlo perfecto y útil para sí mismo y para la sociedad.

Según esto, toda educación que contrayéndose exclusivamente a cultivar el entendimiento descuide la voluntad, será necesariamente incompleta. Desenvolverá una facultad exclusiva con detrimento de las demás: sacrificará la armonía y equilibrio del conjunto, habrá formado inteligencias pero no habrá producido hombres.

Permitidme insistir algo en comprobar la necesidad de educar la voluntad, porque ésta verdad está desgraciadamente lejos de ser indicada y aceptada con la generalidad y precisión que a mi entender reclaman los intereses de la educación.

Un eror psicológico ha pretendido que si la inteligencia ofrece distintas aptitudes en los diversos individuos y en las diferentes edades de uno mismo, la voluntad es siempre igual en cada uno y en todos. Tal error ha producido la preocupación de que la actividad no es susceptible de educación. En efecto: educar es cultivar, hacer crecer y progresar; supone, entonces, capacidad de grados en lo educado, de donde resulta que si la voluntad no los tiene, si es igual e infinita en todos los hombres, no es por lo mismo susceptible de educación.

Pero, señores, vosotros sabéis que la experiencia manifiesta diariamente lo contrario. Notamos a cada momento voluntades más perfectas que otras, más capaces de realizar los conceptos de la inteligencia y de vencer los obstáculos que suele oponerles la sensibilidad. En cada día, en cada hora, podemos notarnos más o menos activos. Y cuando decimos de una persona que es un hombre de carácter o que tiene fuerza de voluntad, no hacemos sino constatar la perfección de esa facultad.

No me empeñaré en una discusión meramente teórica, averiguan-

do si los grados activos dependen de la voluntad en sí misma o de otras influencias a que está sujeta. El hecho es que ella presenta fuerzas diversas en un mismo individuo y en distintos, con arreglo a condiciones cuya ley puede determinarse y servir de punto de apoyo a la educación. No hablo de la voluntad como de una facultad abstracta, la considero como potencia viva y encarnada en un ser compuesto de alma y cuerpo. Cuando la moral y el derecho penal han reconocido distintos grados de mérito y culpabilidad, han afirmado implícitamente diversidad de fuerza voluntaria. Si ésta fuera siempre igual, no habría acciones más meritorias que otras, ni circunstancias agravantes o atenuantes en los delitos.

Y no hay duda que la voluntad necesita una atención preferente para ser cultivada conforme lo exige su naturaleza propia. Ella es de una importancia decisiva en la felicidad y perfección del individuo y de la sociedad. Los padres y maestros que colaboran en la obra preciosa de la educación deben tener siempre presente que ese niño vivaz, bullicioso, sonriente, con una inteligencia naciente, una voluntad débil y una voluntad que se desenvuelve apuntando tendencias buenas y malas, sin la noción de las necesidades o preocupaciones de la vida social en que va a accionar, es la semilla de un hombre que ha de encontrarse de improviso en la sociedad. En ella tendrá que luchar por la vida con el trabajo asiduo en escena más o menos favorable, complicada con mil relaciones sociales que lo tocan en todas sus pasiones y deben encontrarlo flexible para evitar choques violentos, pero siempre con la fuerza propia de su individualidad, que no se la ha de suplir el egoísmo ajeno.

¿Cómo preparar, pues, al hombre para esa escena, sin el cuidado de su facultad más personal, para decirlo así?

No ha nacido sin duda para conocer o para sentir: la contemplación mística de la verdad o el epicureismo que encierra el destino del hombre en la copa del placer, es la transformación de los medios en fines y el trastorno más grande de la armonía humana. El hombre ha nacido para querer, hacer y proceder, bajo su responsabilidad, porque es libre, y con su fuerza propia, porque es activo. Si conoce las cosas, es porque necesita sus nociones para obrar sobre ellas. El papel principal de la inteligencia es el conocimiento de los fines, y sus medios adecuados para que la voluntad proceda en la práctica con eficacia.

Ahí está la vida humana; toda ella es de actividad: ninguno escapa a las necesidades que exigen el trabajo más o menos elevado que ha de satisfacerlas, necesidades físicas y morales que reclaman el esfuerzo individual, el ejercicio de la voluntad, para ser llenadas. El

obrero que lucha por el sustento diario haciendo uso principalmente de sus fuerzas físicas, el hombre de Estado que ha de llenar una misión poniendo en juego sus facultades morales; el capitalista mismo que tiene que conservar o desenvolver su capital, todos deben poseer una reserva suficiente de fuerza voluntaria, de carácter, para cumplir bien su misión.

Aparte de la acción activa que las necesidades de la oposición exigen, existen las de la vida social para resistir y disminuir los choques del egoísmo y las pasiones anti-sociales, por el dominio de la sensibilidad, a la que no debe permitirse dejar su papel de sierva agradable de la voluntad y usurpar el de dueña de ella.

Ese niño, pues, va a ser un hombre: ¡cuidado con él! Tomémoslo cariñosamente de la mano, extendamos nuestro brazo y señalémosle la escena a que va a entrar enseñándole poco a poco lo que ha de necesitar para no sorprenderse y aterrorizarse. El se va a encontrar de repente con cuidados más serios que los de dar la lección; no tendrá ya quienes se encarguen de suministrarle el sustento necesario, y deberá proporcionárselo con el trabajo; su antiguo hogar no será bastante a cobijarlo y no sólo quedará sin él y necesitará formárselo para sí mismo, sino para la familia que ha de constituir a su vez. En vez de sus juegos infantiles, de sus alegres y candorosos compañeros de escuela y de infancia, de sus diversiones jubilosas en el patio o el huerto, bajo los rayos vivificantes y cariñosos del sol, cuando se ve más bello, se ha de encontrar en una atmósfera fría de seres egoístas que no han de ofrecerle un cuadro de sensaciones apacibles y espontáneas, sino el amaneramiento o el ataque de los impulsos utilitarios.

Ahí, en la ocasión solemne de ese contraste, es cuando más resplandece la voluntad enérgica o se amilana el hombre débil.

El activo traza su ruta y la persigue con firmeza, llenando su misión y triunfando por una vida fecunda en su esfera. Es un piloto que gobierna y conduce bien la nave en medio de la tempestad. Su vida es un bien propio, es una familia armoniosa, un ejemplo y una influencia benéfica en la sociedad.

El miserable de voluntad, amilanado por los rugidos de la tempestad, no trabaja, se desencanta del egoísmo, no se atreve a luchar con él, suelta el timón y se abandona al vaivén de la oleada sensible. No es un ser que hace ni quiere: es una receptividad pasiva que se consume entre el placer y el dolor, una pluma que flota a merced de las corrientes aéreas. ¿Qué hace? Conversa, pasea, fuma, bebe, juega... mata el tiempo, no porque quiera y lo crea conveniente, sino porque no tiene valor para hacer lo que su inteligencia dice conve-

nirle. La personalidad se borra y queda un armazón humana inútil para sí y para la sociedad. Señores: esto no es teoría; abundan los ejemplos prácticos y entre los colores extremos de la voluntad descollante y su desaparición casi completa, ¡cuántas gradaciones! ¡Qué infinidad de matices que ofrecen un campo vasto a la acción de la educación!

Si la voluntad fuerte es indispensable para el perfeccionamiento y la felicidad individual, no es menos necesaria para la social. El intercambio de productos de trabajo de ideas, el cultivo de las emociones simpáticas y las prácticas de justicia recíproca que constituyen en la realidad las ventajas de la sociedad, tienen que ser mayores con mayor producción de riqueza, de ideas, de emociones sociales, de prácticas de justicia, que es lo que requiere una voluntad firme.

¿De dónde viene la desgracia? ¿Cuáles son sus causas más frecuentes?

La falta de salud, la falta o pérdida de bienes para la satisfacción de las necesidades; la ignorancia, el vicio.

Pues, para evitar todo eso, es indispensable una buena voluntad.

La salud se conserva por la higiene y la higiene es un conjunto de prácticas que exigen la constancia y la templanza, calidades eminentemente positivas.

La adquisición de bienes y su misma conservación, exigen cuidados y una acción constante, mientras los efectos desastrosos de su pérdida pueden disminuirse mucho por el dominio de sí mismo que da una voluntad vigorosa.

La ignorancia es remediada por la instrucción que dan la buena escuela y un adecuado medio social; pero el vicio, esa causa de desgracias frecuentes que en sí misma es una desgracia, es hijo exclusivo de una voluntad débil. Por eso la virtud que se le opone, significa fuerza, vigor, real y etimológicamente.

Los cuadros de la desventura pueden tener mil diversos detalles, pero su escena dominante estará siempre compuesta con las actitudes del enfermo, del miserable, del ignorante o el vicioso.

Y la desgracia nos hiere por la sensibilidad que es nuestra parte delicada y accesible a los golpes. Resguardémosla, entonces, con la égida de una voluntad que la domine y sea capaz de sobreponerse al dolor y no entregarse desesperadamente a sus crueldades.

Sin duda que eso no puede conseguirse por completo, y que en el estado actual de la evolución del ser humano, predominan la inteligencia y la sensibilidad. No hay verdadero equilibrio; pero por lo

mismo la educación no debe descuidar la parte más débil, cuando puede disponer de medios para fortificarla.

Las consideraciones expuestas confirman la necesidad de una voluntad cultivada en todas las circunstancias de tiempo y lugar en que se desenvuelva la vida humana. Pero con relación a nuestras peculiaridades, la necesidad de la fuerza voluntaria es doble Nuestros antecedentes sociológicos de raza, de creencias de instituciones, de industria, clima y escena física, nos dan un organismo social que nace con tendencias hereditarias, complicadas con las que desarrolla el medio en que actualmente ha de funcionar.

Todo esto nos forma una fisonomía en que están deprimidos los rasgos del valor voluntario y el individualismo. La entusiasta, pero inconstante raza latina no pudo modificarse favorablemente al mezclar aquí su sangre con la de tribus primitivas que vivían en la holganza de la vida salvaje.

La escena física con su clima benigno y meridional, su considerable extensión y abundantísimas riquezas naturales, convidaban a la pereza y a los goces de la vida sencilla; mientras, la escasez de población no daba lugar a la concurrencia que aguijonea la actividad.

Las instituciones políticas modeladas sobre la monarquía absoluta de la Metrópoli, el monopolio comercial, la clausura del país para el extranjero, y las mil circunstancias conexas, apagaban la personalidad individual, que se consumía sin horizonte político ni económico, sin discusión científica ni social y apenas con creencias pasivamente recibidas y traducidas en prácticas devotas. El ejercicio guerrero que ha sido el principal de nuestra historia, ha podido despertar el entusiasmo por la gloria y la ambición de mando, el despotismo de un lado, la obediencia pasiva del otro, pero no el individualismo activo.

De ahí, venimos y llegamos a nuestro momento actual de evolución, con la sensibilidad exaltada, la inteligencia lijera y la voluntad débil.

Poco tiempo ha que hemos entrado regularmente a la vida industrial y aunque bajo este punto de vista y el de nuestras nuevas instituciones, han mejorado notablemente los estímulos de la voluntad, nos queda siempre el peso de la tradición, y la enfermedad heredada que hemos de curar en una escena física poco modificada y con población siempre escasa. Todavía nuestra lucha por la vida es relativamente fácil y no estimula la voluntad en un país tan rico, generoso al más pequeño trabajo y sin la concurrencia y complicación de necesidades propias de la población densa.

Entusiastas por la palabra hablada o publicada, en la elaboración improvisada de la prensa ahí tomamos nuestro alimento intelec-

tual, que carece por lo mismo del reposo y madurez del juicio sensato. Reflejamos las ideas que pasan delante de nuestro espejo intelectual, no estamos acostumbrados a hacer su selección, no sabemos enseñarnos a nosotros mismos ni lo hemos aprendido en las escuelas. De ahí la falta de un pensamiento nacional, de prácticas e instituciones conservadoras, mientras sin fuerzas de voluntad nos abandonamos a los movimientos desordenados e insensatos de la pasión, sin la persistencia que exige la realización de empresas duraderas.

Yo no digo que esta sea nuestra faz exclusiva, sino que es la dominante: pero esto basta y sobra para que debamos dar preferente atención al desarrollo de nuestra actividad deprimida.

Por la otra parte, en la naturaleza, de nuestras instituciones políticas hay también una razón fundamental que debe decidirnos especialmente a educar la voluntad.

Señores: como resultado de la experiencia humana al través del tiempo y del espacio, no se ha encontrado mejor sistema de gobierno que el representantivo democrático, bajo la forma monárquica o republicana. Tendrá que perfeccionarse sin duda, pero su claro fundamento en la constitución de las sociedades civilizadas, parece asignarle un destino eterno. Ni siquiera presentimos gérmenes de un sistema diferente que pudieran resolverse en un remotísimo porvenir, pues hasta los sueños más exagerados de pensadores utopistas, reconocen siempre a la representación y a la democracia como condiciones esenciales de la organización política.

Si, pues, hemos de vivir por siglos bajo un gobierno semejante, debemos prepararnos para tenerlo el mejor posible. Formemos, entonces, buenos ciudadanos para la República, y tengamos presente que ello será imposible sin educarles la voluntad.

Porque en efecto, la máquina del gobierno representativo democrático reconoce como ruedas principales de su marcha regular, los derechos del ciudadano y los medios pacíficos de hacerlos respetar. Por condiciones de la naturaleza humana las personas constituídas en poder de gobiernos tienen a extenderlo e invadir la esfera correspondiente a los derechos individuales. Intereses y pasiones de todo género estimulan aquella tendencia en el gobierno y los hombres del círculo político que lo ha elegido. Y es para controlar esa tendencia, para que la fuerza y la acción gubernativa no salga de su esfera, para imposibilitar la arbitrariedad y el despotismo y hacer brillar para todos la justicia y la libertad, que han dejado las constituciones al ciudadano un control saludable que descansa en el ejercicio de sus derechos de publicidad, de discusión, de reunión, de sufragio, etc.

Y resulta de esto mismo, que si tales derechos no se ejercen con valor cívico, la máquina constitucional se desequilibra y las garantías individuales desaparecen. En tal situación, los malos efectos se agravan cada vez más y pueden llegar por el despotismo a imposibilitar toda acción cívica. Los pueblos débiles de voluntad llegan fácilmente a esa situación, y una vez en ella recurren a la energía febril y enfermiza de las revoluciones que suelen agravar el mismo mal cuya desaparición se busca.

Pero la revolución, medida violenta, preñada de fatales consecuencias, no puede admitirse como medio normal de control. Generalmente los gobiernos son en sus calidades y defectos hijos natos de la sociedad que rigen, de donde resulta que un cambio en el personal gubernativo, no implicando un cambio social, deja subsistente la causa de un gobierno defectuoso y éste persiste aunque se ejerza por los mismos que lo substituyen violentamente. No se funda la libertad con la violencia, y la historia no contiene sino testimonios unánimes de que sólo el valor y la persistencia cívica en el ejercicio de los derechos políticos, pueden crear y mantener las garantías individuales, base de todo orden social y del progreso moral y económico.

He aquí por qué en nuestro país republicano, donde apenas ensayamos ese gobierno, sin costumbres ni tradiciones de libertad práctica, es especialmente requerida de la educación la formación de ciudadanos viriles, revestidos de una voluntad enérgica, no con los movimientos desordenados de la pasión desbordante, sino con la tranquila firmeza en el ejercicio persistente de los derechos y en la persecución legal de sus violaciones.

Señores: ¡qué bello espectáculo es el del carácter que se desenvuelve con toda riqueza de sus fuerzas inagotables en la atmósfera de la vida cívica! Con un objeto noble y fijo en la inteligencia, se lanza a la acción haciendo pie y tomando impulso desde una pequeña base; las dificultades se erizan ante el Hércules que las encara, las pasiones se le agolpan y mientras mil dolores le enseñan la ruta derecha, mil placeres e intereses dibujan con flores como en los laberintos de un jardín las sendas tortuosas de la epicúrea pereza. Pero él prosigue imperturbable; fuera de sí, no tiene fuerzas auxiliares, y encuentra en su alma los elementos condensados de una voluntad valiente, que se desenvuelve, saca de sí misma todo, y marcha resueltamente en la batalla de la ación: las visiones del placer lo invitan y las desaira, dolores crueles lo amenazan y los desprecia; continúa sereno, sacrificando intereses transitorios y en lo más intrincado de la lucha, cuando su figura se destaca ya, todos se inclinan ante el coloso, las

pasiones se rinden a sus pies, hasta los intereses lo rodean, sus enemigos buscan su alianza y lo señalan con respeto en el espectáculo social: *ecce homo.*

De esos tipos de virtud cívica que en su persona y su derecho hacen respetar la persona y el derecho de todos, es de los que saca su fuerza la república. Necesita del ciudadano que defienda tranquilamente su garantía; sin pasión agresiva, pero con firmeza concentrada que vote para elegir y elija, respondiendo sólo a la armonía general, a los móviles generosos del bien social y no a sus intereses y pasiones egoístas. Que reuna, que opine que sea vigoroso elemento de progreso político, con justicia, lealtad y fortaleza.

¿Y en el gobierno? ¿Cómo desempeñarlo bien por más inteligencia que se posea, si no hay fuerza necesaria de carácter para funciones esencialmente prácticas? Si la voluntad del administrador está fríamente gobernada por intereses pequeños, sucumbirá ante las mil resistencias que el egoísmo propio y ajeno opone a la fecundidad, al orden y a la eficacia de la administración. ¡Ah! ¡No es inteligencia lo que nos falta! Falta el calor permanente de sentimientos levantados que animen una voluntad vigorosa, que despreciando el charlatanismo y la exhibición de parada, produzca hechos fecundos para la civilización bien entendida.

Si por nuestra índole tenemos el defecto de esperarlo todo del gobierno; por la misma causa tiene este la posibilidad de una iniciativa y de un poder considerable para el bien y el mal.

No olvidemos pues que la escuela bien dirigida es uno de los elementos más poderosos de que podemos valernos para formar los nobles y activos caractéres, capaces de ser buenos ciudadanos y gobernantes.

Espero que las consideraciones expuestas habrán justificado ante vosotros su oportunidad. En cuestiones de pedagogía no terminadas por una sanción unánime, era preciso afirmarse en la ancha base de las verdades psicológicas, y en los hechos pertinentes de nuestra idiosincracia nacional.

Señalado pues el papel de la voluntad en la economía humana, su educabilidad y la necesidad especial de cultivarla en nuestro país, surge la ardua cuestión práctica de los medios eficaces para el desarrollo de tan preciosa facultad

Los principos psicológicos establecidos son a mi entender, la fuente de que ha de brotar la noción fecunda de los medios prácticos, que por lo tanto deberán referirse a la voluntad misma y a las demás facultades físicas y mentales que sobre ellas influyen.

Si la inteligencia es la luz directiva, preciso es que esté provista de todas las nociones necesarias para la formación de juicios acertados sobre la conducta. Entra aquí la cuestión del orden de la enseñanza, de los planes de instrucción primaria, que a mi entender deben guardarse sobre la escala de la utilidad de los conocimientos, combinada con el desarrollo intelectual del niño. Las verdades científicas forman tan inmenso caudal que no puede adquirirse en toda la vida de un hombre, no digo en el corto tiempo de la instrucción primaria. Hay que renunciar entonces en la escuela a la mayor parte de ellas y limitar su enseñanza a las más indispensables.

Pero la fecundidad de tal instrucción, no estará precisamente en la adquisición de sus nociones, sino en el método que las ofrezca y en el espíritu que lo anime, del punto de vista de la voluntad. Si el procedimiento del maestro se limita a repetirlas o hacerlas leer, y su afán es que sean pasivamente retenidas por la memoria, no servirán sino para desenvolver una faz mínima de esta facultad; la de asociar palabras por su contiguidad a fuerza de repeticiones. Fórmulas vanas, desaparecerán de la inteligencia como han entrado, sin dejar el rastro luminoso de sus aplicaciones prácticas, o permanecerán como son, meros sonidos articulados, figuras visuales, escritas, que nada contestarán cuando la vida real las interrogue para resolver sus problemas. Es preciso, pues, hacer que la inteligencia las asimile y como el proceso psicológico no reconoce para ello otro medio que el ejercicio propio del niño, resulta que este debe aprender por sí mismo, por la aplicación directa de sus facultades, bajo la simple dirección del maestro. El niño tiene la facultad de aprender y lo desea; pero ni es vivo su deseo ni conoce el mejor camino: sobre este lo ha de poner el maestro y cuidar sólo de remover los obstáculos, para que la marcha fácil y agradable avive la curiasidad Si en vez de ésto lo carga sobre sus hombros y anda por él, lo dejará paralítico en el dintel de la vida real.

Los métodos de sugestión e intuitivo, se imponen, pues, por la naturaleza del niño, para que no solo recuerde,, sino que aprenda y sepa. El conocimiento así adquirido, la verdad asimilada por el propio esfuerzo, siguiendo el orden de la naturaleza: serán fecundos para la práctica, porque la verdad general que ha brotado de la observación de objetos y hechos singulares, no tendrá después dificultad para descender hasta los hechos y los objetos de que provino.

El que ha sido llevado a la cumbre de la montaña con los ojos vendados, no descenderá fácilmente por sí mismo. Si la inteligencia está desnuda de las singularidades concretas, ¿cómo puede jamás

llegar a ellas en la práctica de la vida? No ha de encontrar el niño en estas fórmulas vanas y genéricas, sino a la naturaleza y a la sociedad con sus objetos, sus hechos y relaciones singulares. No se le forme pues, en la escuela un mundo artificial de entidades metafísicas y abstractas, distinto de las realidades en que vive, porque de otro modo y siguiendo sus visiones imaginarias, chocará a cada momento con los hombres y las paredes como un opa.

No pretendo que siempre se proceda por el método experimental, sino que se afirme su predominio. Sé que algunas verdades deben enunciarse desde luego, cuando ya hay en la inteligencia del niño las ideas y antecedentes necesarios para unirlas, pero en todo caso que no se limite la enseñanza a confiarla a la memoria. Que las haga asimilar, que en cuanto sea posible las sugiera por aquella mayéutica con que Sócrates hacía fecundos los espíritus y que la regla no sea una nube vaga y vana que se cierna sobre nuestras cabezas, sino que descienda y se desvanezca en la lluvia fertilizante de abundantes ejemplos y aplicaciones concretas.

Tales métodos naturales ofrecen también del punto de vista práctico, la ventaja de reconocer en el niño, no sólo una receptividad intelectual pasiva, sino una actividad que se ejerce en el acto de aprender. Porque, en efecto, la atención, la aplicación de la facultad intelectual es un movimiento activo del espíritu, de donde resulta que considerado bajo esta faz, debe ser estimulado a confiar en su propia iniciativa. No en todas las formas de aplicación intelectual interviene en el mismo grado la actividad. La facultad de retener no es tan activa como las de observar, distinguir, asemejar e imaginar. Debe, pues, cuidarse del desarrollo preferente de estas, según el orden de la naturaleza, partiendo de las nociones sensibles, para ascender a las abstractas y generales y descender después por el mismo camino hasta aplicarse a los hechos y a las cosas. El maestro no debe olvidar que cuando el niño estudia, atiende, observa. compara, no ejerce sólo su inteligencia sino también su voluntad, y que conviene aprovechar la ocasión de desenvolver al mismo tiempo ambas facultades.

Esto por lo que a los métodos respecta, que en cuanto a la instrucción misma quisiera por mi parte verla un poco más preocupada de su concepto práctico y que no olvidara el papel de la inteligencia en la economía humana. No somos inteligentes para adquirir nociones por mera curiosidad y almacenarlas como avaros o exhibirlas sólo como objetos decorativos de buena vista y poca utilidad; no, el papel del entendimiento es conocer para dirigir, saber para practicar, apuntar que ha quemado el fuego para no volverse a quemar o para

quemar algo en caso necesario. Según esto, la inteligencia, para desempeñar bien su papel de directora de la voluntad, tiene que educarse en el conocimiento práctico de los medios que realizan con eficacia los fines. ¿Cuáles son en general esos medios? Desde luego las facultades físicas y mentales que el maestro debe enseñar a aplicar lo mejor posible y después las cosas, las fuerzas de la naturaleza cuyo empleo se ha de mostrar. Todo conocimiento que se enseñe pues, no ha de limitarse a su parte teórica o meramente especulativa, sino que ha de llegar a sus aplicaciones. Todo objeto que se presente en clase, servirá no sólo para preguntar y aprender *qué cosa es*, bajo el punto de vista científico, sino también *para qué sirve* o puede servir, bajo un punto de vista práctico. Así, la inteligencia tendrá trazadas las diversas rutas que llevan a un anhelado término. La primer condición para hacer algo, es *saberlo hacer* y esta ciencia es por si sola un estímulo de la acción.

Pero si el *saber hacer* algo influye para practicarlo, el estímulo de *verlo hacer* es aun mayor. La cadena de asociaciones intelectuales, que representa los diversos movimientos de una operación real, aprendida por referencia oral o escrita, no será nunca tan completa como la que se forma ante el tipo mismo de la acción práctica. Las descripciones literarias por acabadas que sean no ofrecerán imágenes tan vivas como la realidad. Así, por grande que sea el talento de un pintor, las referencias de una fisonomía, no le permitirán hacer tan buen retrato como la fisonomía misma con las facciones. los matices y la animación de su naturaleza viva.

El poder del ejemplo de la conducta es, pues, muy considerable para ésta, sobre todo respecto del niño que tan desarrollados muestra los instintos de imitación y credulidad. Reprochadle una acción que ha visto hacer a sus padres e inmediatamente se disculpará con ello. El maestro influirá entonces poderosamente en la educación de sus discípulos si él mismo la tiene bien educada y desarrolla ante ellos, viviente y animada, una fisonomía moral, honesta, justa, prudente, y activa. Y ha de ser probo y justo no sólo en sus propias acciones sino en sus juicios sobre las de los niños. Mostrará prudencia y firmeza en la eficacia de sus procederes, con el ritmo que dé proporción y orden a su comportamiento. Su exactitud y método, su actividad, su dignidad templada, su bondad sin debilidad, serán siempre excelentes ejemplos que se recibirán con amor y deseo de imitación.

Las narraciones históricas de acciones virtuosas, las biografías de los modelos de carácter moral son también nobles estímulos de la sensibilidad, que vibra al unísono con el autor y se dispone a repro-

ducir la acción admirada. Su recuerdo queda en la inteligencia como un modelo digno que ofrecer, llegado el caso, a la acción de la voluntad.

Por el contrario, hay que atribuir poca importancia a la narración novelesca; el niño descarga su conciencia del peso del ejemplo, cuando percibe su ficción, como se alegra al despertar que no haya sido real una pesadilla.

Hemos hecho desfilar la instrucción práctica, los métodos naturales, el ejemplo del maestro y las narraciones históricas, como los recursos más eficaces con que por el intermedio de la inteligencia se puede influir sobre la voluntad.

Consideremos ahora los obstáculos o medios que presenta la sensibilidad. Ya sabemos cómo influye sobre la voluntad; por el placer la estimula a procurarlo; por el dolor a evitarlo; si el placer o el dolor están presentes, su acción es más enérgica; si sólo se conciben mentalmente, su fuerza, en igualdad de las demás circunstancias, estará en razón directa de nuestra capacidad de representación ideal. Presentes o concebidos los estímulos sensibles, son en la inteligencia motivos de obrar, que ella tiene que ponderar con los demás de otro orden.

En tal situación, el ideal es que el entendimiento, sin precipitarse, abrace en todas sus fases las consecuencias de cada acción en problema, y que la voluntad no ceda al motivo que más inmediatamente la solicita, sino a la deliberación racional.

Cuando la sensibilidad está de acuerdo con la inteligencia, es el mejor auxiliar de la voluntad; pero si sus incitaciones no son racionales, es un obstáculo. Luego, el objeto debe ser educar, si posible fuere, la sensibilidad, haciéndola una fuerza armónica con la inteligencia en sus invitaciones a la voluntad.

La actividad ha de determinarse, pues, por la deliberación intelectual que tome fríamente en cuenta las sugestiones emocionales para que la sensibilidad sea contenida en las tentativas de actividad ciega y no esclavice a la voluntad, sino que se ponga a su servicio y se exhiba con la compostura que corresponde a su belleza. ¿Es esto posible en la práctica? ¿Tenemos el poder de vencer las sugestiones sensibles para seguir las deliberaciones frías de la inteligencia? Lo tenemos: la doctrina del libre albedrío lo agranda, la del determinismo lo limita; pero ambas lo reconocen. Aunque se afirme que nuestras acciones son producto de los motivos más poderosos que nos poseen en un momento dado ¿quién duda que podemos previamente influir sobre el número y la fuerza de ellas?

Para el ejercicio de tal influencia, lo primero es tener la concep-

ción y la preocupación de subordinar la sensación al juicio; esta sola convicción que el maestro ha de procurar arraigar en el discípulo, es un motivo general que nos asistirá con su luz y su fuerza en cada caso de conflicto entre la sensibilidad y la inteligencia.

En seguida, debe la voluntad estar habituada a detener siquiera los impulsos sensibles, para que el juicio tenga tiempo de abarcar bien todos los horizontes concebidos. Con esto gana tiempo para convocar los motivos superiores, formarlos y dar entonces la batalla contra el placer y el dolor del momento. A veces sucumbe, muchas triunfa; pero la persistencia en el esfuerzo, concluye por volverse hábito, virtud, y la sensibilidad, recibe el yugo para conducir con su fuerza el carro de la vida.

Si por el contrario, la voluntad se habitúa a ceder a la sensibilidad contra la inteligencia, cada día disminuye más su fuerza, adquiere un vicio que apaga por su parte la personalidad. Al vicio que implica una tendencia adquirida puede asimilarse el mal instinto o tendencia innata: ambos son una fuerza discordante, que es preciso neutralizar con la persistencia en el esfuerzo voluntario, huyendo las ocasiones que los despiertan y esforzando los motivos que los combaten.

Toda la cuestión está en formarse buenos hábitos y destruir los malos, por la constante preocupación de proceder racionalmente y por el esfuerzo en cada caso particular. Nada importa que no se triunfe en la primera, la segunda, la décima tentativa; el primer acto es ya el gérmen de un hábito; marchando gana fuerza como el torrente. No hay que entregarse desesperado a la sensación, si no persistir y persistir: llega un día en que ella es débil, los motivos racionales más enérgicos triunfan y la victoria nos estimula a proseguir con más brío la reforma emprendida.

Tal es el poder del hábito que llega a transformar en agradables algunas acciones dolorosas.

El acto de fumar muy desagradable al principio, se convierte por la repetición, en el hábito más dominante, por el placer que después procura.

Y bien; esta misma acción puede ofrecernos un ejemplo del poder voluntario. Una persona fuma; ha oído decir que es dañoso, pero no lo experimenta; tan vaga concepción es apenas el germen de un motivo débil contra la fuerza del placer. Un día, sin embargo, llega a sus manos un libro que pinta con colores vivos los estragos del tabaco, y adquiere la convicción de que es preciso dejarlo. Si es hombre de voluntad descollante, lucha con el placer y lo abandona. En otro caso, la convicción, queda sólo como un recuerdo, las tentativas de aban-

dono ni siquiera empiezan, ¡es tan distrayente! se dice, y luego, ¡a mí no me hace mal!

Por fin el fumador, hombre de labor intelectual, siente visiblemente la decadencia de su memoria, consulta al médico, y entre las causas mórbidas, resulta el cigarro. ¡Adiós acariciadas disculpas! El juicio racional no tiene salida; es malo en general y le es dañoso en particular. Primer acto de la reforma: la convicción intelectual de su conveniencia en virtud de los motivos concebidos.

Empiezan entonces las tentativas, con recaídas y éxito pasajero; los triunfos periódicos animan la voluntad y si dispone de un mediano grado de fuerza espontánea triunfa al fin. La voluntad débil, la convicción floja o ciertas máximas banales y falsas como aquella de que la vida es corta y es necesario disfrutarla (acortarla más), entregan sin defensa a la intemperancia, la felicidad de la misma vida. En tal caso, sólo el refuerzo y la acumulación de motivos contrarios, puede colocar a la actividad en vías diversas, pero entonces no interviene casi el esfuerzo volitivo.

Por regla general lo mejor es huir las ocasiones de encontrarse frente a frente con el dolor o el placer. Tanto más fácil es evitarlo, cuanto a mayor distancia están.

Mientras más intensa es la fuerza de los motivos sensibles que solicitan la voluntad para una acción, menor es el poder que requiere su práctica y mayor el que ha de oponérsele. El vigor voluntario debe, pues, tener suficiente fuerza espontánea, para equilibrar los motivos e inclinar la balanza del lado racional. Pero se comprende también que según nuestra idiosincracia y educación sensitiva, las tendencias emocionales serán más o menos armónicas con la inteligencia, y requerirán inversamente menos o más esfuerzo volitivo. De estos principios se deduce que la educación ha de tender por una parte a acrecentar el capital de voluntad espontánea y por otra a domesticar la sensibilidad, armonizándola con la inteligencia.

El padre o el maestro deben desde luego, reprimir todo movimiento de sensibilidad no conforme a la razón, no aceptar sin corrección la manifestación de un dolor o de un placer culpables y señalar a la observación de los niños las consecuencias desastrosas del mal sentimiento, como las favorables del bueno. Por otra parte hay sentimientos que en ningún caso son favorables a la moralidad de la conducta y que es necesario refrenar absolutamente. El odio, la vanidad, la petulancia, la cólera, el espíritu de broma maligna, etc., deben ser reprobados y ahogados en su cuna como monstruos terribles que no ha de ser posible dominar cuando lleguen a la plenitud de sus fuerzas. En una

palabra, los maestros y padres deben formar el corazón del niño para que vibre como una lira según el diapasón de lo verdadero, lo bueno y lo bello. ¡Cuán importante es su misión y cuán justificados según esto los nobles votos que hemos oído aquí, por la preparación de la mujer como primera maestra y única capaz de desarrollar en su amor materno el detalle, las atenciones, y todos los primores exquisitos que requiere la cuna del corazón!

Veamos ahora lo que puede producirnos nuestra acción directa sobre la voluntad. Independiente de estímulos sensibles hay en nosotros una fuerza de actividad espontánea, que parece coincidir con una reserva de fluido nervioso, que se descarga por natural expansión, produciendo movimientos diversos. En los niños y las personas de temperamento activo, sobresale ese carácter, revelado por una movilidad extrema; y tiene por condición física el vigor de la nutrición. En esto y los instintos hereditarios, encontramos el germen de la volición. Se producen, pues, movimientos, el placer acompaña a los unos y los mantenemos y repetimos adquiriendo hábitos; el dolor sigue a los otros y procuramos evitarlos. Después por el desarrollo mental vinculamos a nuestras acciones, no sólo sus efectos sensibles inmediatos, sino los más remotos y aprendemos a proceder según las deliberaciones intelectuales. La actividad espontánea es, pues, una capacidad voluntaria general, a diferencia del hábito que da fuerza sólo para las acciones a que especialmente se refiere.

Y si el vigor y la regularidad de la nutrición física da esa actividad espontánea, la educación debe procurar su desenvolvimiento fortaleciendo al cuerpo.

Por otra parte, es sabido que los primeros tanteos de actividad en el niño ensayan en el modo de mover y combinar los músculos voluntarios: la medida del desarrollo de la voluntad aparece así en su capacidad creciente de manejar los órganos. Sigamos entonces el camino que muestra la naturaleza y usemos la gimnasia para perfeccionar la actividad en el manejo cada vez más perfecto y dominante del organismo.

La educación física es requerida también como producción de un capital activo que hemos de gastar continuamente. Todo acto volitivo, exige en efecto un consumo de fluido nervioso tanto mayor cuanto más resistente sea el obstáculo a vencer: tengamos entonces nuestro organismo bien provisto de ese precioso alimento del espíritu, por medio de una nutrición apropiada.

En cuanto a los instintos, es sabido que nacemos con tendencias buenas y malas, y la educación ha de desarrollar las primeras dándo-

les expansión, y ahogar las segundas por compresión, substituyéndolas por benéficas costumbres opuestas. Para destruir el mal hábito o la mala tendencia, que se arraiga en el placer producido, no hay más que tratar de dominar a este placer por otros opuestos, de huir las ocasiones que lo procuran y de obtener una costumbre diferente a fuerza de ensayos laboriosos, guiados por una convicción clara y motivada de la inteligencia. El secreto de la educación volitiva está, pues, en la adquisición de hábitos virtuosos, de prudencia, de justicia, de benevolencia, de fortaleza activa.

Pero el niño no puede preocuparse de ello, trazarse un plan y emprender por sí mismo el cultivo de la voluntad. Toca entonces a los padres y maestros dirigirla, según sus leyes propias. Aparte del desarrollo físico, base esencial de toda educación, deben conducir la voluntad según su marcha natural; es decir, cultivarla en la experiencia de las consecuencias de los propios actos, que insinuó Rousseau y posteriormente ha expuesto Spencer.

En cada acto hágase notar al niño las buenas o malas consecuencias que implica. Esto será lo único que conciba vivamente y obre con eficacia sobre su conducta modelándola en sus resultados. Hacerle admoniciones abstractas de moral y presentarle nociones absolutas, es tiempo perdido cuando no perjudicial.

No tiene capacidad de representación para proceder en virtud de móviles lejanos. Hasta los adultos solemos ceder al motivo presente por debilidad de concepción intelectual. Dejemos entonces la moral absoluta con su aspecto, didáctico, para la instrucción secundaria.

Demos a los niños la educación infantil de las consecuencias naturales, evitando sólo las que han de serles irremediablemente perjudiciales. Si rompe su traje, quiebra sus juguetes, que lleve roto el traje y no tenga con qué jugar; si atropella una pared, el golpe le enseñará a evitarla en adelante; si se conduce bien, el placer propio y el de sus padres y maestros serán abundante recompensa. Así estimará las consecuencias de cada acción, guiado en sus juicios por sus padres y maestros, y educará su capacidad de concebirlas cada vez más lejanas. Cuando se encuentre en sociedad, no extrañará la escena y continuará en ésta el mismo procedimiento de educación moral por las penas y goces que ofrece invariablemente como consecuencias de la conducta.

Por otra parte, los vínculos de cariño entre padres e hijos, entre maestros y discípulos, se estrechan y avivan con esta disciplina impersonal, en vez de agriarse con los castigos artificiales. Así llega el niño por su afección a temer mucho desagradar a sus padres, y felices aquellos que sean así tímidos, porque en tan bello sentimiento poseen un precioso resorte para manejarlos fácilmente.

Tal disciplina es el ideal no realizable sin duda por completo en el estado actual de la humanidad; pero susceptible de animar con su espíritu la educación volitiva, completándose por medios auxiliares. Tales son la aprobación o desaprobación razonada del maestro en la crítica de los actos del educando, producidos en sus relaciones con él y con sus compañeros. La escuela ofrece la ocasión de hacer con oportunidad breves observaciones morales sobre la calificación y consecuencia de los actos ocurrentes. Además algunas penas y recompensas justas, proporcionables y adecuadas, servirán también como auxiliares o supletorias de las consecuencias, para hacer adquirir al niño prácticamente la noción de lo bueno y de lo justo. No siempre la consecuencia natural de un acto es bastante próxima para que la pueda notar y aprovechar el niño. Para tal caso sirven los medios auxiliares, pues lo que importa es que no se deje pasar sin sanción una acción moralmente caracterizada.

Ya hemos visto cómo el discípulo no es solo una inteligencia, sino también una voluntad que funciona. Desde su llegada, exacta o no, mostrará en la escuela sus dotes voluntarias. El maestro aprobará y premiará la exactitud, mostrará las ventajas que implica para aprovechar mejor de la escuela; criticará la falta de puntualidad, obligando a recuperar el tiempo que con ella se ha perdido.

El cuidado que el niño muestre en el aseo y arreglo de su traje, serán también indicadores de la voluntad; sabrá más o menos bien las lecciones, mostrará mayor o menor aplicación, atención, constancia y todas estas son calidades volitivas. Su conducta en la escuela para con sus maestros y compañeros, su cultura, su actividad en las horas de trabajo y de recreo, se exhibirán espontáneamente ofreciendo campo a la labor educativa.

Y por lo que respecta a las virtudes mismas, el maestro ha de tratar de hacerlas concebir bien claramente, y de estimular los móviles generosos que las impulsan. En toda la región de los sentimientos encontrará rico tesoro que explotar para la formación del buen carácter. Mucho tacto se requiere sin duda en este punto, sobre todo cuando se trata de emociones que sirven indiferentemente al bien o al mal. Pero hay algunas como la cólera, la crueldad, la malignidad que son siempre malas y deben reprimirse; como hay otras siempre buenas, la piedad, el amor hacia nuestros semejantes, que han de estimularse. No hay tampoco que envolverse en el espíritu estoico y olvidar que los sentimientos egoístas son el móvil más poderoso. Es preciso, pues, señalar bien las ventajas de placer e interés anexos a cada virtud, los medios prácticos de cultivarla y aumentarla, y los inconve-

nientes del vicio contrario. Todo esto se ha de hacer a propósito del hecho ocurrente, del ejemplo, de la narración, y no con un principismo pretencioso. El alimento intelectual, como el físico, ha de ser de cantidad y calidad proporcionadas a la edad del hombre. Si se pretende moralizar al niño exclusivamente con principios absolutos, se corre el riesgo de no producir efecto o cuando más, de que sean temidos como el coco.

Más que todas las prédicas sobre las virtudes del trabajo, enseña el trabajo mismo. Una colección de los sencillos instrumentos típicos de los oficios más generales debería encontrarse en cada escuela y en cada casa, para el aprendizaje de su manejo, que vigoriza y da destreza al cuerpo, que fija al espíritu en el concepto práctico del fin y los medios eficaces y lo coloca en la disciplina de la actividad productora y fecunda que mueve al mundo.

Tales son, señores, las breves indicaciones que el tiempo de reglamento me permite exponer. Sin duda que en materia de educación activa, como en la de instrucción intelectual, la escuela no es omnipotente. ¿Pero quién negará su fuerza como factor importante para el progreso humano? El medio en que el hombre ha de desenvolverse, es decir, la familia y la escena física y social, son también factores de la educación. Pero los unos no excluyen a los otros en la multiplicación civilizadora de fuerzas progresistas. Preparemos pues nuestros niños con el concepto siempre presente de su destino humano y nacional, desenvolviendo armónicamente todas sus facultades para su felicidad propia y de la Patria.

Que en todos los momentos de su vida se encuentren armados de la salud, la instrucción, el calor emocional y la fuerza activa que han de necesitar. Así volverán con emoción plácida su recuerdo hacia la escuela en que aprendieron a ser hombres, y decididos por la experiencia propia, sentarán en la banca que dejaron, a sus propios hijos. La escuela útil es la escuela atrayente.

Si las ideas expuestas, fruto de mi decidido anhelo por nuestro progreso educativo, tuvieran la suerte de estimular sobre su tema el esfuerzo de pensadores competentes, o la mejor fortuna, todavía, de que algún maestro ensaye su práctica, habrán hecho mucho más que yo; pero me será entonces satisfactorio repetir: *multi pertransibunt, sed augebitur scientia.*

Fomulemos entretanto el voto de que se formen los caracteres, tan necesarios en la República. Que nuestra sensibilidad genial no se apague, sino que sea el calor que anime vigorosamente la actividad hacia los fines luminosos que señala el entendimiento.

PROYECTO DE RESOLUCION

Considerando:

1º Que la educación debe ser integral y comprender el desarrollo armónico de todas las facultades, para la perfección y felicidad del individuo y de la sociedad.

2º Que entre las facultades humanas ocupa un lugar preeminente la *voluntad*, por ser la fuente de la acción práctica y condición de la responsabilidad individual.

3º Que esa potencia es susceptible de grados y desarrollo en cada individuo y por lo tanto *educable*.

4º Que su especial educación es necesaria al hombre en todas las circunstancias, para su propia perfección y felicidad como ser individual y social.

5º Que los caracteres de nuestra raza latina y la índole de nuestras instituciones democráticas exigen doblemente, ciudadanos de voluntad viril y relativamente perfecta.

6º Que la escuela puede examinar el desarrollo de la voluntad con la instrucción de la inteligencia sobre los fines y medios de la acción; con la educación de la actividad en la experiencia de las consecuencias naturales de los actos; con la disciplina que se funda en esas consecuencias y con la educación física.

7º Que la mencionada disciplina de las consecuencias puede ser eficazmente secundada por la aprobación y desaprobación del maestro en la justa crítica de las acciones ocurrentes, por el ejemplo vivo de su conducta, por las penas y recompensas, por el método de sugestión o intuitivo y, en general, por todos los medios de hacer contraer a la voluntad hábitos de justicia, de prudencia y de fortaleza activa.

Resuelve:

1º Recomendar al legislador ,a los padres de familia y a los maestros, la necesidad de atender a la educación práctica de la voluntad de los niños.

2º Recomendar como principales recursos para ese objeto, la instrucción de la inteligencia en los fines y medios apropiados de la acción voluntaria, la disciplina de ésta por la experiencia de sus consecuencias naturales y el desarrollo progresivo del imperio de la voluntad sobre los órganos en los ejercicios físicos, y sobre la sensibilidad en los casos ocurrentes.

Séptima sesión de prórroga
Día 29 de Abril

En esta sesión, presidida por D. Jacobo A. Varela, el señor Vázquez Acevedo lee una extensa disertación sobre "las lecciones sobre objetos" "que comienzan a generalizarse en la América del Sur" "simple asignatura de la escuela primaria, pero de la cual depende decisivamente el éxito de la enseñanza". El autor ilustra su erudita exposición con modelos de clases desarrolladas en preguntas y respuestas. Su proyecto de resolución dice así:

"El fin principal de las lecciones sobre cosas es la educación de las facultades mentales del niño. Las lecciones sobre objetos constituyen una asignatura especial de la escuela común en los primeros grados, cuyo desenvolvimiento debe estar sometido a un plan regular y sistemado". *Después de un cuarto intermedio se prosigue con la discusión de la segunda parte del artículo 9º de la Comisión: "El premio en dinero y tierras públicas al maestro, o la jubilación, y, en su caso, pensión para viuda e hijos".*

El Barón de Macahubas manifiesta que es partidario de la jubilación, "pero no quiere las jubilaciones por tiempo de servicio, sino por calidad de servicios; por tiempo de servicios tendríamos que jubilar a muchos maestros incompetentes, mientras que por calidad de servicios solamente jubilaríamos a los buenos, a los mejores". El señor Cubillas opina en desacuerdo con esas ideas, pues "¿quién sería capaz de discernir quiénes son los buenos maestros y quiénes son los malos? Los maestros de hace veinte años no servirían para enseñar hoy, como los maestros actuales no servirán para enseñar dentro de veinte años, si sigue, como no hay que dudarlo, el movimiento progresivo de la educación". A una observación del señor Urien que objeta el premio en tierras públicas, contesta el Dr. Varela que es una condición optativa para el Estado al que le convenga emplear ese medio de recompensa, en vez del dinero, y que se ha tenido en cuenta que en los países sudamericanos hay enorme extensión de tierras fiscales que podrían ser dadas como premio para no recargar el presupuesto con las jubilaciones. El señor Pena explica su oposición a las jubilaciones en estos términoss "Si el sueldo estuviese a la altura de las necesidades de las personas que se dedican al magisterio, si se tuviese en cuenta que con el que reciben no pueden hacer ahorro de ninguna especie, si se tuviese en cuenta que debe aumentarse, no tendríamos el pensamiento de dar pensiones, premios ni jubilaciones y pasaría aquí con el magis-

terio lo que pasa en otras sociedades más adelantadas: los mismos maestros hacen las cajas de ahorros porque no deben esperar que las haga el poder público. Otro inconveniente de la jubilación está en que no todos los maestros son dignos de ella, aunque lleguen a viejos; la Nación no debería jubilación sino al buen maestro. Contesta el señor Santa Olalla observando que la doctrina sostenida por el orador que le ha precedido carece de justicia y que no es posible hacer distinciones de mayor o menor instrucción entre hombres que han pasado la vida luchando contra la ignorancia. Replica a su vez el señor Varela, que, como inspector ha comprobado que son muchos los maestros que no sirven: Aunque en principio crea que económicamente no son buenas las pensiones, piensa que en la situación en que se está es absolutamente necesario acordarlas a los maestros como premio y para que se ponga a cubierto la ancianidad de los que se dedican a la carrera del magisterio y por otra parte para alentar la formación de maestros que ahora faltan para llenar las vacantes. Después de un diálogo entre varios congresales sobre interpretación de sus respectivas opiniones, dice el señor Antelo que hay dos sistemas de remuneración, uno casi póstumo y otro de remuneración actual. Este último no sólo beneficia al maestro sino a la educación misma, a la carrera del maestro y a los mismos niños. La jubilación no es un dinero útil en el campo de la educación porque va a un individuo que ya no la sirve. Pero hay otro medio que beneficia al maestro y a la escuela. Lo ha instituído Bismark, en Alemania; consiste en el aumento gradual del sueldo del maestro: el que ha servido cuatro años goza de la cuarta parte de aumento de sueldo; a los ocho años, la mitad; a los doce, las tres cuartas partes y a los diez y seis años gana el doble. Sostiene el orador que este sistema es más sabio y útil que el que acuerda pensiones a un hombre que está cerca del sepulcro.

Octava sesión de prórroga
Día 1º de Mayo

Preside Don Onésimo Leguizamón. El señor Herold procede a dar lectura a su disertación, "¿Cuál sería el mejor programa para nuestras escuelas comunes?", en el que, advierte, se ha suprimido algunos párrafos y expresiones relativos a la enseñanza religiosa.

Esta disertación es un comentario, punto por punto, de un minucioso programa preparado por el señor Herold y conocido por los miem-

bros de la Asamblea, pero del cual no subsiste copia pues no fué incluído en la publicación oficial de los documentos del Congreso.

No obstante, el lector podrá hacerse una idea bastante completa de ese programa por las numerosas transcripciones de partes del mismo que se dan en el curso de la disertación que sigue. En ésta se advertirá, por otra parte, cierta inconexión, más visible en los párrafos donde faltan letras que señalan orden de sucesión, debida a las supresiones de artículos hechas, como se dice más arriba, para eliminar cuanto pudiera tener referencia, aun lejana, al espíritu religioso o laico de la enseñanza.

¿Cuál sería el mejor programa para nuestras escuelas comunes?

Por Herold

I

Entendemos por la expresión "escuelas comunes" aquellas establecidas por el Estado, en las cuales los niños de ambos sexos pueden adquirir la educación que les prepara a ser inteligentes y útiles miembros de la sociedad y a más de esto, leales y honrados ciudadanos. Cualquiera sistema de instrucción, que en sus resultados no corresponda a las ideas expresadas por las cuatro palabras, inteligencia, utilidad, lealtad y honradez, no es digno de discusión por este distinguido Congreso y durante el desarrollo de este tema, haremos referencia constante a estos importantes pensamientos.

II

Los programas puramente teóricos, son comparativamente fáciles de construcción y hasta cierto grado tiene su valor como sujetos a estudio aunque no sean reducibles a la práctica, con tal de que tengan su base en los principios filosóficos de la educación. La presencia constante de un sistema ideal de la educación ante la mente, durante la formación de un programa práctico, infundirá en este un espíritu que en su influencia sobre la generación venidera, siempre tendrá la tendencia de acercarnos a la posibilidad de poner completamente en práctica nuestros ideales.

Ciertas indicaciones sociales y políticas de nuestro siglo, nos hacen temer que algunas veces olvidemos un hecho de suma importancia, es decir, que el dictar leyes, proyectos o programas no produce

inevitablemente las condiciones esenciales a su cumplimiento, y que leyes inejecutadas, proyectos o programas impracticables, entorpecen la conciencia de los individuos que se imaginan regidos por tales leyes, con tales proyectos o siguiendo dichos programas; para evitar esta tendencia perjudicial nos limitaremos a la consideración de un programa puramente práctico, y por consiguiente estaremos obligados a discutir el tema bajo dos aspectos: primero, el programa conveniente para escuelas municipales; y segundo, el para escuelas rurales.

Este último será siempre modificado por el sistema finalmente adoptado como mejor para la difusión de la educación por el campo. El problema no se ha resuelto todavía o por lo menos no tenemos una resolución aceptada. Por lo tanto me confino dentro los límites de un programa para escuelas municipales, advirtiendo que se debiera usar este mismo en las escuelas rurales, siempre que la abundancia de población sea suficiente para reunir las condiciones necesarias para su cumplimiento.

III

No nos parece necesario discutir las dos primeras resoluciones que se deducen por consideración de nuestro tema. Basta el leerlas.

Considerando:

1º — Que como todo adelanto natural ya sea físico, intelectual o moral, debe ser por grados progresivos y que la economía en la administración de los fondos destinados a la educación, exige que se reúna el mayor número de alumnos de igual aptitud, a fin de que reciban simultáneamente la instrucción por el mismo profesor.

Resuelve:

Que el programa mejor para nuestras escuelas comunes, sería aquel que se ajustase a un sistema de escuelas graduadas, con grados bien definidos y uniformes, para todas las escuelas municipales y en cuanto fuese posible, para las escuelas rurales.

2º — Que como los adelantos y conocimientos absolutos, correspondientes a los diferentes y continuados años de escuela, forman escalones naturales en el plan y curso de los estudios;

Acuerda:

Que se limite el uso de la palabra "grado" de modo que sólo corresponda a los adelantos que un niño de mediana inteligencia y aplicación, pueda hacer en un año escolar, bajo la dirección de maestros competentes.

IV

Quizás les ha llamado la atención que no aparece como base del pragrama para las escuelas comunes, el sistema de instrucción llamado "los jardines de la infancia".

Estas escuelas en Europa encuentran las más urgentes razones para su establecimiento en algunas condiciones de la organización de la sociedad en sus varios grados; condiciones que no existen ni aquí ni en la República de los Estados Unidos. Por lo tanto no se emplean allí todavía como una parte integral del sistema de escuelas comunes.

Ahora, aquí es una cuestión seria el fomento de los fondos para la instrucción pública, y nos parece falta de economía el establecer escuelas de infantes, mientras que no existan unas razones muy exigentes.

Esta objeción me bastaría pero no deseo parecer demasiado imprudente a aquellos que se han dedicado con una apreciable benevolencia a establecer "los jardines de la infancia", especialmente porque veo que este sentimiento tiene en su apogeo los motivos más desinteresados.

Recordaríamos que un útil miembro de la sociedad y ciudadano leal del Estado, para contribuir lo más posible al bienestar general, no debe perder de vista su responsabilidad personal y no debe delegar en la sociedad aquellos deberes como padre, que en su ejecución desarrollan en él los poderes más enérgicos y benevolentes del alma. El usurpar por parte de la sociedad las responsabilidades de individuos parece producir muchas veces un inmediato resultado benéfico en que da a los hijos de padres indiferentes o descuidados las mismas oportunidades que tienen los hijos de padres inteligentes y ansiosos para el adelanto social de sus familias. Este proceder priva a los padres indiferentes de la única condición del desarrollo de los más potentes poderes morales, esto es, el ejercicio enérgico de ellos en el proveer en sus propios niños las oportunidades para su adelanto, un ejercicio que de seguro ha de venir pronto o tarde por la ocasión natural de las leyes que gobiernan la lucha por la existencia.

Herber Spencer, uno de los sociólogos más distinguidos del mundo, sino el más, el que ha escrito una obra inmortal sobre la educación, en "la introducción al estudio de la sociología", hace tan prominentes las ideas que hemos acabado de exponer que da por deducción legítima una condenación completa de la educación y expresa una duda sobre el último beneficio de un sistema de escuelas públicas.

En alguno de los países de Europa, Alemania por ejemplo, en donde la sociedad ha sido organizada por tanto tiempo, que se ha olvidado que el individuo tiene el derecho de ser responsable y en que el Estado ha hecho más para la educación, se ha creado una clase peligrosa de comunistas que reclaman la suversión completa de derechos y responsabilidades personales e individuales y amenazan con sus pretensiones prepósteras arruinar la misma sociedad a que pertenecen; mientras que la nación cuyo trono y su ocupante son más seguramente plantados en los afectos de sus súbditos es aquella en que la educación pública está más atrasada que en las demás grandes naciones en el sentido que se ha usurpado menos responsabilidades del individuo, es decir, en Inglaterra.

En vista de estos hechos, no debemos despreciar las dudas del autor que hemos citado y resolvemos con muchos pensadores distinguidos que han visto las cosas de lejos, que la sociedad debe postergar por el más largo tiempo posible el tomar responsabilidades personales, y que no debe cometer el crimen, para con los padres, aunque estén ellos conformes, de sacar de sus brazos y cuidados sus hijos, antes de la edad de seis años.

Hablemos, entonces, sobre un programa para escuelas comunes de niños, excluyendo los "jardines de la infancia".

V

Entregado por acuerdo general, el niño a la sociedad, por lo menos a la edad de seis años para que ella obre en él durante su niñez hacia los fines ya enunciados, el hacerlo un miembro útil e inteligente de la sociedad, y un ciudadano leal y honrado del Estado, nos conviene fijar según las luces fisiológicas que tenemos, los años que se deben considerar como la duración de la niñez, y según las luces educacionistas debemos resolver si son o no, suficientes estos años para alcanzar los fines propuestos.

No dudamos en asegurar que según el desarrollo físico de este país, no se puede considerar a un niño, adulto, antes de la edad de catorce años y creo que no sería difícil encontrar personas de buen juicio, que aumentaran este período de la niñez.

Dado entonces que ocho son los años de niñez, es otra cuestión saber si es bastante o demasiado, o qué es lo que falta a este número de años para el trabajo proyectado en el ser confiado a la escuela común. Según parece se considera aquí que es demasiado. Encuentro en el plan original para las escuelas normales de mujeres, que el curso de es-

cuela de aplicación se compone de seis grados para completarse en el mismo número de términos, que cada año escolar se divide en tres términos, que las alumnas entran en este curso a los seis años pero que no pueden entrar en el curso normal propiamente dicho antes de catorce años. Una solución aritmética muy corta puede demostrar que entonces hay un período interino de seis años durante el cual no hay previsión para la educación de las alumnas.

Lo que se hace con estas pobres niñas durante este espacio en blanco es un secreto no revelado al público, pero bien descubierto por las directoras de un modo muy sencillo y práctico, *el no hacer caso a los programas.*

En el programa para las escuelas graduadas anexas a los colegios nacionales se dan seis años para este trabajo de la escuela común, y en las escuelas municipales de Buenos Aires, igual tiempo. Además el programa dictado en cada caso es tán extensivo como en la misma clase de escuelas en otros países y con razón porque el ciudadano argentino, no ha de necesitar menos leer que sus hermanos de otros países.

Pero al lado de este hecho tenemos otro. No hemos oído hablar a ningún profesor de conocimientos profundos y experiencia larga, sobre estos programas, que no se haya quejado de la imposibilidad de cumplir debidamente con los programas adoptados, en el tiempo proyectado. Es unánime la opinión entre extranjeros que se hayan educado en otros países y aun no muy rara entre los mismos argentinos, que la educación hasta ahora muestra resultados muy superficiales, y que debemos avergonzarnos de no tener más jóvenes dedicados a la ocupación más sublime de la inteligencia, el contraerse a la resolución de cuestiones científicas y filosóficas.

No queremos despreciar las aptitudes del niño argentino. Sabemos por la experiencia que tiene la más viva inteligencia, y que de su misma viveza, viene su mayor peligro, al esperar lograr en cinco o seis años lo que otros alcanzan solamente en diez o doce.

No somos de aquellos que hablan ed la cultura e inteligencia latina como si fuere una cosa tan diferente de la sajona que no llegase nunca a las mismas profundidades en la filosofía, a las mismas alturas en teorías científicas. No creemos tampoco que necesitemos tres o cuatro generaciones para desarrollar el modo científico de pensar y crear escolares de trabajos reconocidos por el mundo. Desde el tiempo de Bacon se ha conocido el modo científico de estudiar, y si bien ahora no contamos con muchos argentinos distinguidos en la aplicación de este modo de estudiar la flora, la fauna, los idiomas indios, la sociología de este país, no atribuímos la falta a nuestro origen latino, o

para hablar claramente a nuestras inferiores aptitudes intelectuales, sino a la mala aplicación de los medios para desarrollar estas aptitudes.

Afirmamos que un niño argentino no puede cumplir debidamente en seis años de estudio con un programa que ocupa a un niño europeo diez o más años.

Si se nos dice que la escuela común no es para hacer hombres científicos, contestaremos que estamos de acuerdo, pero es para poner en actividad todas las facultades intelectuales, y por esto se necesita un método tan severo y exacto como si se quisiera hacer hombres científicos. Nos parece muchas veces en estos días de discusiones, cuestiones y resoluciones que para ser solamente un hombre de juicio, de calma, de proyectos prácticos, se necesita una luz sobrenatural, y creemos que esta luz no ha de principiar a manifestarse antes de la edad de catorce años.

Estas son algunas de las reflexiones que me han acompañado en el desarrollo de la resolución tercera que mis distinguidos auditores me permitirán leer.

3º — Que como aquellos países de Europa en donde la educación está más adelantada, el número medio de años requeridos para completar en curso de estudio en las escuelas comunes es diez; que en los Estados Unidos, en donde el sistema graduado existe en su mayor perfección, el número mínimo exigido con el mismo fin, es nueve y el máximo trece, y que, como por otra parte el desarrollo físico en la República Argentina se completa un año o dos más pronto que en los países mencionados,

Resuelve:

Que se reforme el plan de estudios para las escuelas comunes de modo que conste de ocho grados, en vez de seis.

VI

Según nuestro juicio las razones expuestas en el mismo proyecto son suficientes para sostener las resoluciones cuarta, quinta y sexta y con solo repetirlas pasaremos a la consideración de la séptima, de cuya lógica proceden todos los detalles de nuestro programa.

4º — Que como la objeción más insistente y de todo punto razonable contra un sistema graduado, es que en él se retarda el desarrollo natural de aquellos niños que poseen una inteligencia o una aplicación especial.

Resuelve:

Que el sistema de ocho grados sea uno sólo, a imitación de algunas ciudades de los Estados Unidos, en donde por medios sencillos,

prácticos y económicos, es decir, por medio de profesores supernumerarios, todos los niños que tienen aptitudes superiores, pasan de un grado a otro sin perjuicio de la traslación general a fin de año, de modo que con frecuencia completan los estudios de un grado en menos de seis meses, y por lo tanto, el curso entero en menos de siete años.

5º — Que como la mitad de los niños que entran en los grados de primeras letras no concluyen los cinco años o grados de estudio y que es el deber del Estado el proveer para cada individuo una educación que le asegure un goce inteligente de la vida común y un conocimiento exacto de los deberes del ciudadano,

Conviene:

Que los ocho grados de estudio progresivo, se agrupen en dos divisiones: los cuatro grados primeros, formando un curso completo en sí mismo, a propósito para los fines ya reconocidos, llamado el curso de las Escuelas Primarias Graduadas, y además curso forzoso, cuando se adoptase la educación obligatoria.

6º — Que como son legítimas en todo individuo las aspiraciones de ser un poder influyente en la sociedad, y en cada ciudadano de una República las de ser un poder gobernante en el Estado.

Conviene:

Que los cuatro grados últimos, los de la segunda división, formen otro curso fundándose en el de las Escuelas Primarias y teniendo siempre en cuenta estos destinos del ser humano, llamado el curso de las escuelas superiores.

VII

Llegamos al final de la séptima resolución, y pido a mis oyentes paciencia para prestar atención imparcial a sus principales puntos sobre los cuales mi discusión será un poco larga.

Como más importante de los resultados en conocimientos prácticos para las escuelas primarias tenemos:

a) El poder de leer inteligentemente la lengua nacional, en cualquier libro o manuscrito del tiempo presente, y usarla correctamente y enérgicamente, tanto en la conversación cuanto en la composición escrita.

Y como más importante de los resultados en conocimientos convenientes para la vida social y política, para las escuelas superiores:

b) Conocimiento de la historia, de la literatura española, y el poder de leer inteligentemente las obras de los principales escritores modernos y antiguos.

Consiguiente de estas partes de la resolución, en el programa proyectado se ha dado bastante prominencia para el estudio del idioma nacional por el tiempo dedicado, primero: en las escuelas primarias a las lecciones de lectura de imprenta y manuscrito, escritura ,deletreo, lenguaje, composición escrita y declaración; segundo: en las escuelas superiores a las lecciones de lectura de autores modernos y antiguos, composición escrita, escritura, declamación, gramática castellano e historia de la literatura española.

El tiempo dado a estos ramos de enseñanza excede de lo que se dicta ahora en los programas adoptados y sobre esto tenemos algo que decir.

Todos concederán que la utilidad mutua de los miembros de la sociedad, depende en gran parte de la facilidad y perfección con que ellos pueden comunicarse por viva voz, por escrito o imprenta. Es igualmente claro que privando a una persona de todos los medios ordinarios de educación y dejándole con el poder de usar y comprender perfectamente el lenguaje oral y escrito, tiene ella todavía con este poder en un país provisto de periódicos y libros, el medio eficaz de seguir con su educación hasta cualquier punto que la imaginación pueda alcanzar. Deseamos hacer enfática esta idea porque creemos ver, por causa de la multitud de cosas enseñadas en nuestras escuelas, una tendencia a despreciar estas artes entre todas importantes, el arte de leer y el arte de expresar pensamientos propios.

El más distinguido educacionista de los Estados Unidos, el doctor Harris, de San Luis, opina que si las escuelas primarias usasen la mayor parte de sus esfuerzos en enseñar estas dos artes dejando para los grades superiores muchas de las asignaturas comprendidas en sus programas harían mucho más provecho a sus alumnos que ahora.

No he conocido a ningun niño que haya adquirido temprano el poder y gusto de leer que no haya llegado a conocer por su lectura los elementos principales de la historia natural enseñados por "lecciones sobre objetos" antes de llegar a ellos en el curso del programa. En los Estados Unidos antes del día de enseñanza objetiva, la mayor parte de los niños inteligentes adquirieron sus primeras nociones de los principios de física y su interés vivo en los modos familiares de su aplicación por los "Libros de Roblo" escritos por Abbott; y los mismos niños recibieron sus primeros conocimientos de la historia general, por los libros de su mejor amigo, Peters Parley.

No podemos negar tampoco que la disciplina dada a la mente en seguir las ideas de cualquier autor bueno sobre asuntos científicos o históricos cuando el estilo está adaptado a la inteligencia del lector,

es una disciplina tan variada y seria como cualquier otro ejercicio de la escuela.

Lo que hemos dicho sobre la importancia del arte de leer como un factor en la educación del niño, se aplica con igual fuerza al arte de expresar ideas y tiene tan buenos principios en que fundar su aplicación.

VIII

Leemos enseguida como segundo resultado importante para las escuelas primarias y superiores. Escuelas primarias, B. Conocimientos de las leyes fundamentales de la higiene privada.

Escuelas superiores. B. Conocimiento de la fisiología y de las leyes de higiene privada y pública.

Sobre el estudio de fisiología e higiene privada y pública nos queda demasiado que decir. El autor que ya hemos citado, Herbert Spencer, en su obra sobre la educación, pone conocimiento de las leyes de higiene por la base de la educación necesaria a todo individuo.

Les aconsejo a todos leer de nuevo lo que él ha escrito sobre este asunto e imaginar lo que diría él si viese lo que podemos ver hoy en varias partes de la república.

Se ven personas de salud muy quebrantada alimentarse con comidas preparadas solamente con carne y con cantidades mayores de grasa y aceite, sin la adición de ninguna legumbre ni fruto, no imaginándose ellas por un momento que es el alimento peor para su enfermedad.

Sin irnos a los rincones remotos de la República para encontrar ejemplos de ignorancia e indiferencia con relación a las leyes fisiológicas, podríamos pronunciar un discurso largo, sobre las causas que están obrando ahora para deteriorar la salud pública de la ciudad de Buenos Aires, causas existentes por culpa de nuestras autoridades municipales y nacionales.

Los grados más primarios son aquellos en que deben principiar las predicaciones sobre higiene personal y doméstica y no deben acabarse antes de la última lección, en el último día del último año de la escuela superior, sobre la higiene pública.

A cualquier niño de seis años puede hacérsele entender que el ser civilizado e ilustrado no debe comer sin después limpiarse los dientes, que no debe comer demasiado, que debe tener el cuerpo limpio, que no debe presentar las uñas sin cortarse y bien cepilladas, que no debe respirar aire impuro y que no debe despreciar ninguna costumbre que la fisiología dicta como necesaria para la salud.

IX

Como otro resultado importante tenemos para la escuela elemental.

D. Exactitud y rapidez en hacer las cuatro operaciones primordiales, tanto de los números enteros, como de los decimales y fracciones; conocimiento del sistema métrico nacional de pesas y medidas y de las reglas y formas observadas en los negocios ordinarios.

Y para la escuela superior:

E. Facultad de ejecutar todas las operaciones de aritmética, conocimiento de los principios de teneduría de libros y para los niños elementos de geometría. Por equivocación se han omitido "para los niños antes" de las palabras "elementos de geometría" en el proyecto de resolución.

En estos párrafos no se ofrece nada que se necesite discutir sino que hemos puesto en el curso primario tanto para las niñas como para los niños el estudio de las formas y reglas comunes observadas en negocios, y en el curso superior teneduría de libros igualmente para los dos sexos.

No estamos tan prontos siempre para reconocer la importancia de estos estudios para la mujer como para el hombre. Pero considero que serán más necesarios para ella que para él. El hombre por la naturaleza de sus ocupaciones y sus relaciones con la sociedad adquiere forzosamente un conocimiento de las leyes de negocios comerciales y si no el modo científico de llevar cuentas, que le será útil.

Mientras tanto la mujer queda en completa ignorancia de las formas y responsabilidades correspondientes del comercio hasta que llegue el día que las necesita y las aprende por amargas experiencias.

¿Quién no ha conocido más de una mujer que haya sufrido grandes perjuicios por haber tenido impresa en su mente como una parte de su educación, esta regla sencilla de comprender: que nadie debe firmar un documento escrito, sin estar completamente impuesto de su contenido y de las responsabilidades incurridas por la firma suscrita?

Creemos entonces sumamente práctico el aumentar el estudio de aritmética en nuestras escuelas por una atención marcada a la enseñanza a los dos sexos de los principios en que se fundan negocios ordinarios y teneduría de libros.

X

Los resultados intelectuales dados para cada curso son según el proyecto primero:

Primero. Escuelas Primarias.

I. Resultados intelectuales:

A. Desarrollo de percepción, juicio, y del poder de razón inductiva.

Segundo. Escuelas Superiores.

I. Resultados intelectuales.

A. Desarrollo de los poderes de abstracción, generalización, razón deductiva e imaginación.

Ya se ha discutido bastante en este congreso estos importantes fines de la educación común y creo que no hay ninguno que no los reconozca como de los más legítimos. Solo queremos advertir que teniendo en cuenta la importancia, de tener particularmente los poderes de percepción, juicio de generalización, y razón inductiva activas de todas las ocupaciones de la vida común no podemos dar menos lugar de lo que hemos dado al estudio de los elementos de la historia natural en las escuelas primarias por medio de lecciones sobre objetos y el estudio formal de botánica, zoología, física, y química en las escuelas superiores, porque no hay otros medios tan efectivos entre los ramos de estudio para el desarrollo enérgico de dichos poderes intelectuales.

Se halla razón entonces en el párrafo siguiente tocante a Escuelas superiores.

G. Conocimiento de los elementos de botánica, física, zoología y química.

XI

Siguiendo con el proyecto de resolución que he tenido el honor de ofrecer a su consideración, leemos para resultados reconocidos de la escuela primaria, lo que sigue:

F. Tanta habilidad en dibujo lineal, música vocal (cantar por notas) y ejercicios gimnásticos, que se pueda adquirir con media hora de ejercicio diario del primero y veinte minutos de los dos últimos durante todo el curso.

Y para la escuela superior:

F. Habilidad para dibujar del natural, flores, frutas, animales, y otros motivos de arquitectura.

H. Poder leer rápidamente y cantar cualquier pieza de música dentro del compás de la voz en solo o coro; conocimiento de la gramática musical y de los nombres de los principales compositores, su patria y enumeración de sus obras más importantes.

I. Habilidad en todos los cursos, con o sin aparatos, de la gimnástica de salón, con conocimiento del provecho físico propuesto por cada ejercicio.

Además, hemos dado en K, para los niños, habilidad en dibujo geométrico y de diseño.

Sobre ejercicios gimnásticos no hay que hablar. El que no los reconozca ya como uno de los factores más importantes en el desarrollo físico de un ser tiene una mente impenetrable para el sentido común y le dejaremos en paz.

Pero hay un partido digno de atención que clama contra el tiempo empleado en la enseñanza de música y dibujo.

A él deseo dirigir una palabra.

No nos sentimos debidamente nuestras responsabilidades como educadores de las generaciones venideras, si miramos al ser humano solamente como un ser para trabajar, comer y dormir. Estas funciones hace igualmente el salvaje; pero nuestro ser, fruto de la civilización, es un ser eminentemente social y así debe estar en condiciones de dar y recibir placer por todos los medios que influyen la imaginación y sentimiento moral.

Por acuerdo común, las bellas artes, son los medios más eficaces para ejercitar esta deseable influencia. No dudamos que por un cultivo inteligente de ellas por generaciones continuas en la escuela común, tendremos aquí lo que se ve en Alemania, una nación musical, y en Italia una numerosísima clase de personas con sus almas abiertas a las influencias benignas de la pintura, la escultura, y la arquitectura como si estuviesen ellos tocados por una influencia divina.

XII

Otra vez siguiendo con la lectura de los detalles del proyecto de resolución tenemos

Escuelas Primarias

G. Para los niños, poder leer y hablar un idioma extranjero, francés en las provincias interiores e inglés en las provincias del litoral y para las niñas el conocimiento de las labores, ocupaciones y economía doméstica.

Escuelas Superiores

H. Para los niños, habilidad en dibujo geométrico y de diseño; la facultad de escribir correctamente el idioma extranjero usado prácticamente en las escuelas primarias, y conocimiento gramatical y

práctico de un segundo idioma extranjero, inglés para las provincias interiores y francés para las del litoral; para las niñas habilidad en toda obra de mano, conocimiento perfeccionado de la economía doméstica y conocimiento gramatical y práctico del idioma francés.

Después del poder de entender y usar el idioma propio, bien tenemos el poder de usar un idioma extranjero. Uno aprecia por primera vez las ventajas, las hermosuras de su idioma propio, después de estar familiarizado con los peculiares modos de pensar y expresar pensamientos en un idioma extranjero. Hay otras razones para este estudio más que el aumento del dominio sobre el idioma propio. Creemos que la felicidad del individuo es un fin tan legítimo de la escuela común como el desarrollo de los poderes intelectuales del alma o la adquisición de conocimientos prácticos. Ninguna persona que haya adquirido por primera vez un idioma extranjero después de llegar al estado de adulto puede olvidar el placer agregado a la existencia por tener más de dos modos de comunicación. El actual ministro plenipotenciario de los Estados Unidos en Inglaterra, uno de los más distinguidos hombres de la literatura moderna inglesa por la elegancia con que usa su idioma propio, y que no menos se ha distinguido por sus conferencias de Don Quijote en la Universidad de que es profesor, James Russell Lowell, ha dicho que cada idioma nuevo aprendido, duplica los recursos del pensamiento, de la felicidad, y en fin duplica los años de la vida.

Es indudable que mucha de la influencia ejercitada por el educado alemán sobre la civilización de hoy, es debida a su notable facilidad de usar otros idiomas más que el propio.

Es más importante en la República Argentina este estudio de idiomas extranjeros, porque tenemos que recibir nuestros impulsos hacia el establecimiento de todos los ramos de industria, como manufacturas, en mayor parte de los extranjeros y estudiar los detalles de sus operaciones por medio de libros escritos en idiomas también extranjeros.

Somos más exigentes sobre este punto, porque, por el modo que proponemos para la adquisición de otro idioma además que el nacional, no vamos a aprovecharnos del tiempo que según la opinión popular debe dedicarse al estudio de los elementos de la historia natural, y los otros ramos de enseñanza de la escuela común.

Es el método empleado en algunas escuelas particulares, notablemente en aquellas regidas por las damas del Sagrado Corazón. Esto es el emplear desde el principio de la educación de un niño, dos

idiomas simultáneamente, uno el natural, otro el extranjero. El modo de hacerlo es emplear dos series de textos, una media parte de los ramos de enseñanza siendo dada por medio de textos en el idioma natural y otra media parte por textos en el idioma extranjero. En cada caso se exige que todo ejercicio escrito en cualquier ramo sea en el idioma correspondiente a dicho ramo.

La dificultad de poner estas ideas en práctica no es tanta como parece. No hay mejor país en qué aplicarlas que la República Argentina por la notable facilidad de aprender idiomas que tienen los argentinos. Un niño argentino, sin perjuicio ninguno a los ramos de estudio ya reconocidos como una parte esencial de la educación común, puede aprender el uso de dos idiomas aun en el mismo acto de adquirir dichos ramos.

Tocante a profesores, la objeción no es tanta. No se necesita más que la mitad de los profesores empleados puedan usar el idioma extranjero o tengan voluntad de aprenderlo a la par con sus discípulos; una cosa que algunos extranjeros han hecho en este país, produciendo resultados satisfactorios en los estudios cuyo idioma era nuevo para ellos.

La dificultad menor es la de textos siendo así que una gran parte de los mejores textos ya usados en la República son traducciones del inglés o francés y nada sería más fácil que retener los libros en su lengua original.

XIII

Parecería innecesario hablar de la enseñanza de costura, bordado, economía doméstica, si no fuera por algunos hechos. En ninguna escuela hasta ahora, se presta bastante atención a la costura para que las niñas puedan cortar, arreglar, ajustar, y coser su ropa propia, arte de las más importantes para la mujer como esposa y madre aunque sea ella bastante rica para delegar este trabajo en una costurera. Tampoco el bordado u otra obra ornamental se enseña hasta el grado que una niña pobre pueda ganar su vida por el trabajo de sus manos.

Fuera de estos hechos encontramos que en algunos de los cursos de estudio para los establecimientos nacionales de mujeres, se ha sacado hace un año, el estudio de la economía doméstica.

Cualquier extranjero viviendo por algunos años en las provincias, estará confundido por la ignorancia completa de los principios de economía doméstica, del manejo de una casa, del preparar una

comida saludable, del vestir niños de modo que no estén expuestos a caer víctimas de la primera enfermedad de la infancia, en fin le parecerá al comparar cualquier cosa de familia con una perteneciente a una familia del mismo rango de la sociedad en Alemania, Inglaterra, o los Estados Unidos, que aquella carece de toda comodidad para la vida.

La suma necesidad de instrucción en este departamento de conocimientos prácticos, no se podría pintar con colores bastantes vivos, pero hemos dicho suficientemente para darnos razón aunque hubiésemos dedicado dos veces el tiempo que parece en nuestro programa.

XIV

Al lado de esta defensa de la parte práctica de la educación de la mujer puede hacer extraño nuestro silencio sobre el estudio de agricultura, horticultura, etc., por parte de los niños.

No todos los hombres ni la mayoría de ellos, han de ocuparse en estos trabajos y nos parece fuera del deber de la escuela común el forjar a todos a estudiar un ramo de que pocos se podrían aprovechar, cuando este ramo no tiene relación directa con el desarrollo de las facultades intelectuales. En una monarquía con grados absolutos, inviolables, de la sociedad se puede creer que la mayor parte de las niñas ha de seguir las ocupaciones de sus padres y se puede proveer para cada clase la educación conveniente para su futura ocupación.

Pero ya se ha encontrado en los Estados Unidos que los alumnos graduados de las escuelas de agricultura, horticultura, etc., no se hacen, ni en su décima parte, agricultores, horticultores o estancieros. Por equivocación no se ha notado en el programa detallado presentado a su consideración, que el estudio de agricultura, horticultura y ganadería puesto en el curso superior para los niños, debe ser solamente para aquellos cuyos padres lo pidieran.

XV

Finalmente, haremos la más importante discusión de todos los puntos de nuestro proyecto que quedan sin considerarse.

Ellos son como siguen:

Conocimientos

Primero. — Escuelas Primarias.

C. Conocimiento de la geografía e historia nacional y de la Constitución nacional y provincial.

Segundo. — Escuelas superiores.

C. Conocimiento de la geografía general, instituciones políticas de otros países e historia general contemporánea.

D. Conocimientos de instrucción cívica y economía política.

B. Creación de un respeto activo, constante y lógico, para la ley, en su sentido más general, sea en lo físico, lo intelectual, lo moral, lo social o lo político.

C. Energía del sentimiento de patriotismo.

D. Viveza del sentimiento moral especialmente en relación a los deberes para con la familia y con los demás individuos sociales.

Segundo. — Escuelas superiores.

B. Respeto profundo hacia la integridad de la nación y sus instituciones.

C. Un patrimonio inteligente, pronto a aprovecharse de las costumbres e instituciones extranjeras, siempre que sean consideradas dignas de imitarse.

Aquí, señores, tenemos algunos fines que reclaman nuestra más profunda atención.

Hablamos algunas veces como si con la resolución del problema de la educación intelectual quedase resuelto de por sí el problema de la educación moral. No hay un error más grande. Alegamos que la educación intelectual fuera de haber conquistado las fuerzas inmorales de la ignorancia, ha introducido un nuevo ejército de fuerzas inmorales armado con todos los instrumentos de guerra que una inteligencia educada puede inventar. Los crímenes que amenazan destruir la integridad personal, social y nacional no son crímenes del gaucho ignorante, embrutecido, son crímenes que necesitan para su ejecución una inteligencia a la par del día teniendo en su poder las mismas armas, los conocimientos, y la viveza que nos da hoy la escuela común. El hecho de que un ignorante desconocedor de las amenidades de la civilización, haya entrado por la noche en una casa de campo a matar mujeres con el objeto de robar cantidades insignificantes de dinero, causa un horror que por sí mismo destruye toda influencia inmoral del acto sobre los jóvenes en nuestras escuelas y por lo tanto aleja de ellos la idea de la posibilidad de imitarlo.

Pero cuando nuestros jóvenes ven banquetes dados, altos puestos ofrecidos y todas clases de homenajes rendidos a hombres educados que han empleado su educación en proponerse medios los más deshonrosos para alcanzar sus riquezas, su influencia social y su poder

político, entonces la misma educación degradada al servicio de la inmoralidad, da a nuestros niños algunos incentivos hacia la extirpación de toda línea de división entre lo malo y lo bueno.

No es demasiado fuerte nuestra acusación, porque en este mismo congreso la resolución de remover la causa de la educación enteramente fuera de la influencia política, es una concesión de que esta debe ser por su naturaleza un agente corrompido.

¿En qué sistema de moralidad se da por supuesto que debe haber un modo de tratamiento para con el individuo y otro para con una corporación social y política?

¿En qué sistema de moralidad se ha enseñado el principio de que un pobre que robe diez patacones del cajón de una casa privada, merece ponerse en la cárcel mientras que un funcionario público puede valerse de mil pesos de la tesorería nacional y estar fuera del alcance de la ley y aún hasta cierto punto sin la condenación destructiva de la opinión pública?

Nada más que un respeto activo para la ley en su sentido general puede hacer que nuestros niños vean que los principios de la moralidad no cambian con las circunstancias y que los intereses y derechos de una corporación son tan sagrados como los del individuo.

Nada más que un patriotismo enérgico, un respeto hacia la integridad de la nación puede hacer que nuestros políticos del porvenir, miren las propiedades de la nación como las más sagradas del mundo y los puestos altos proporcionados en la administración de su gobierno, como puerto para mostrar la abnegación más completa delegó en los intereses del pueblo y no como medios del engrandecimiento personal de sus ocupantes.

Sólo una simpatía activa, una cooperación con todas las fuerzas ocupadas en mejorar el mundo, fuerzas sociales políticas y morales en cualquier parte del mundo, puede detener estas tendencias destructivas de la civilización moderna y si me permiten decir, de la educación de hoy.

Además de referirnos a la integridad personal, social y política podríamos haber dado la integridad internacional como digna de igual consideración.

Ahora pensamos que un individuo cuyos gastos excedan sus rentas, llegará un día a encontrar responsabilidades pecuniarias, sin el poder de cumplir honradamente con ellas y por consiguiente nos parece que dicho individuo no sigue el camino de la perfecta rectitud.

¿No es cierto que si todos los niños de esta República pudieran estar educados en la creencia permanente de que ningún país puede es-

tar en el camino de las riquezas nacionales, ni aun hacia la independencia de compromisos honradamente cumplidos, cuando manda sus productos crudos a otros países para volver a comprar y traer todos otra vez manufacturados y todavía necesitaría que el extranjero suministre una adición de material crudo para satisfacer los deseos lujosos del pueblo, no es cierto repetimos que enseñando esto, haremos como simples maestros más por el engrandecimiento de la República Argentina todo cuanto hacerse puede?

Hay otro punto de vista bajo el cual son muy necesarios estos resultados morales puestos en nuestro proyecto de resolución. El hecho de que los Estados Unidos con cien años de republicanismo se han elevado al rango de las primeras naciones del mundo y que sus principios son hoy más que nunca protegidos en los afectos de sus súditos, no es una prueba de que república sea tan segura en sus funciones, como una monarquía constitucional, como la de Inglaterra. La prueba verdadera no vendrá hasta que se presente una población numerosa de la clase baja y la media, reclamando espacio para respirar, tierra para cultivar, en fin para no morir de hambre. Etse día de prueba llegará tarde o temprano aquí mismo y en nuestra república hermana en una hora de este día, se sacudirán más las funciones de nuestras instituciones sociales y políticas que en un año del presente con todos los embrollos y las resoluciones de sus políticos.

El remedio no será solamente en la educación intelectual. No son mujeres y hombres ignorantes los que han instigados las revoluciones sociales destructivas de la Europa. Más bien son personas en que un poco de educación superficial se ha hecho un instrumento peligroso, porque ha creado en ellas una apreciación de las ventajas de las clases superiores de la sociedad, en conciencia del deseo de poseer ventajas iguales sin despertar en ellos un respeto para el derecho de tener oportunidades superiores de parte de su hermano, cuando él tiene una inteligencia o industria superior.

Los hombres no nacen con los mismos derechos y libertades por más que se lo diga en la declaración de independencia. Un hombre por cultivar su inteligencia natural, por dominar sus pasiones, por usar su tiempo diligentemente en adquirir honradamente ventajas mundanas, al llegar a la edad legal, puede declararse libre y el igual de cualquier otro miembro distinguido de la sociedad, en que tiene derecho de aspirar a ocupar el mismo rango entre sus hermanos. Esto no viene por herencia, sino por mérito e industria.

Ningún hombre es igual a otro. Es inferior a algunos, igual a muchos y superior a los demás, y la libertad de ejercer sus derechos

está siempre limitada por los derechos de sus inferiores, sus iguales y sus superiores.

La apreciación de estos hechos, de estas leyes sociales, no proviene forzosamente del cultivo de la inteligencia, no encuentra los medios de su desarrollo en la zoología, la geometría. ni en la gramática castellana. El ciudadano leal, honrado, obediente a la orden de la sociedad y del cuerpo político recibe su inspiración más bien del estudio de todo lo que puede recurrir al sentimiento de patriotismo, un patriotismo que aprecia otras formas de gobierno además que el propio y así puede discernir mejor las faltas suyas y su remedio; del estudio de todo lo que puede animar el amor del prójimo una benevolencia para con el extranjero.

Sería más que desprecio hacia la inteligencia de mis oyentes el creer necesario explicar la relación que hay entre estas consideraciones y la introducción en nuestro programa con mucho y largo tiempo asignado a su deliberación, de los ramos de enseñanza, geografía y constitución provincial, geografía, historia y constitución nacional, geografía general y forma de gobiernos de otros países, historia general contemporánea, instrucción cívica, economía política y los principios de buenas maneras y de la moralidad.

Dejamos con estas sugestiones nuestro programa a la consideración distinguida de esta asamblea. Es un programa algo comprehensivo pero no por eso deja de ser práctico; porque el joven argentino es un ser con facultades, aptitudes y aspiraciones tan comprehensivas, como las del joven de cualquier otro país ilustrado, y tiene derecho y razón en aspirar o retener las más altas alturas de la literatura y ciencia, las mayores profundidades del saber.

El señor José Manuel Estrada toma la palabra para pedir que no se dé tramitación al precedente proyecto en virtud de que el Congreso resolvió declarar eliminada de sus debates la cuestión de la enseñanza laica y de la enseñanza religiosa, así como cualquier otra que tenga igual significado y alcance, y que tratándose en este caso de un plan de estudios primarios es absolutamente imposible que no se refiera a uno u otro de aquellos caracteres de la enseñanza. El presidente cree que las palabras del señor Estrada no implican moción ni discusión e invita a seguir tratando los demás asuntos. Después de un cuarto intermedio, el Dr. Navarro Viola reanuda la cuestión promovida por el Señor Estrada, haciendo notar que el programa que se acaba

de leer con la palabra "religión" borrada significa programa laico, y con la palabra "religión" inclusa significa programa religioso, y que, por consiguiente, el Congreso no se ocupará de la cuestión ni en pro ni en contra. Esta moción resulta apoyada. El Doctor Alem observa que el proyecto del señor Herald ha tenido la tramitación que el Reglamento marca y que una vez leído y entregado a Secretaría su autor no podría retirarlo porque ya pertenece al Congreso. Si no se discutiera ese programa porque no trae tal palabra, no se podría discutir ningún otro porque al no traer la palabra "religión" significa según el alcance que le ha dado el orador precedente, aceptar la enseñanza laica. Se suscita un vivo diálogo entre el Dr. Alem, que representa una tendencia existente, al parecer, en el Congreso, la de los "liberales o libre pensadores", y el Dr. Navarro Viola. Termina el Dr. Alem proponiendo que no se discuta más una moción que tiende a provocar en el Congreso la cuestión religiosa. En igual sentido, pero por otras razones se expresa luego el señor Varela (J. A.). Pide que se apruebe el proceder de la mesa y se pase a estudio de comisión el trabajo del señor Herold. Esta moción es apoyada. El señor Navarro Viola cree que se le coarta en el uso de la palabra, y en señal de protesta abandona la asamblea. Hace lo mismo el señor J. M. Estrada, declarando que "se nos ha introducido bajo bandera parlamentaria un contrabando de guerra". Otros congresales abandonan también la asamblea, como protesta. El congreso, de pie, aprueba el procedimiento de la mesa y continúa la sesión tratando el inciso c) del artículo de la Comisión, que es aprobado sin observaciones. Dice así: "por hábiles inspectores seccionales y permanentes que dependerán de la dirección, cuyo principal cometido sea el de propender con su autoridad con sus consejos y hasta con sus propias enseñanzas a que los maestros conozcan y apliquen regularmente los métodos y a que observen los programas y las disposiciones vigentes". Se pasa a tratar el tercer proyecto de resolución sobre el trabajo del Sr. Santa Olalla, segun el cual:

"El Congreso declara: 1º, que uno de los medios más eficaces para la difusión de la educación común en las campañas es la creación del mayor número de escuelas fijas en los distritos rurales, debiendo fundarse una para cada núcleo escolar que alcance a treinta alumnos de uno y otro sexo; 2º, que con el mismo fin deben establecerse escuelas de adultos; pueden fundarse asilos rurales con las precauciones que la experiencia aconseje y en las condiciones menos inconvenientes y más económicas, pudiendo también ensayarse con las mismas precauciones las escuelas ambulantes donde no sea absolutamente posible estable-

cerlas fijas, debiendo en todo los casos preferirse estas últimas; 3º, el Congreso declara indispensable la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, guarniciones, etc., en los buques de la armada en las cárceles, en las fábricas, en los establecimientos agrícolas o rurales y en todo lugar donde existiere o fuere posible la reunión permanente o habitual de adultos para educarles e instruirles; 4º, que como la acción exclusiva de las autoridades escolares nunca podrá ser tan eficaz como fuera necesario para difundir la educación común, es indispensable, no sólo que los padres y tutores cooperen al buen éxito de la enseñanza, sino que todo el pueblo propenda por su propio esfuerzo y por todos los medios a su alcance a extender los beneficios de la educación común, fundando sociedades para el fomento de la educación, empleando la propaganda, las conferencias públicas, formando bibliotecas populares, etc., etc.''

Ocupa la tribuna el señor Uriarte y funda extensamente sus observaciones al precedente proyecto de resolución. Refiriéndose por ejemplo, a las escuelas ambulantes hace notar que en nuestro país no se han establecido con carácter oficial, y que en los países europeos que las tienen son benéficas allí donde, durante el tiempo en que dejan de funcionar, los padres de los niños reemplazan a los maestros: es el caso de Suecia, donde los aldeanos son muy instruídos. Propone un sistema semejante al de Dinamarca, donde un maestro de una escuela central recorre cierto radio en una parte del año; es una combinación de escuelas fija y ambulante. En nuestro país es imposible la asistencia a la escuela rural en gran parte del año. Recomienda los internados o ''asilos rurales'', de los que existen algunos en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, en Monsalvo, en Castelli y en el Tordillo. Cree conveniente establecer, en vez de escuelas ambulantes, institutos de internado para varones y mujeres, separadamente. Reconoce la importancia de la acción particular ''que desprende a la sociedad del tutelaje del gobierno y es más fecunda por lo mismo que es más espontánea y más empeñosa y ve de cerca sus necesidades''; por otra parte armoniza con la tendencia a descentralizar, que se nota en las sociedades modernas más adelantadas; pero cree que el Congreso no puede hacer declaraciones referentes a la iniciativa privada sino sólo sobre puntos susceptibles de ser convertidos en ley. Toma la palabra el Dr. Pena para responder al orador anterior en nombre de la Comisión. En cuanto a las escuelas ambulantes, dice, el proyecto se limita a recomendar su ensayo, sin indicar organización alguna, porque las variadas condiciones geográficas, étnicas y políticas del territorio argentino no permiten establecer un tipo común de escuelas; cada Estado establecerá

la organización que crea más conveniente. "Es excusado repetir que el pueblo es el que más eficaz y más directamente puede contribuir al fomento de la educación común. La acción del Estado, en mi concepto, es supletoria; reemplaza a la de los padres porque habría peligro para la sociedad en dejar dependiente de la voluntad individual la educación común; eso sería contrario a la base misma de las instituciones republicanas". El señor Torres hace notar que no se puede confiar en la iniciativa particular ni en la acción local, sino en la ley: "donde existen leyes explícitas que llaman a los ciudadanos a desempeñar funciones con el objeto de mantener escuelas, de vigilarlas, de cuidarlas, esos ciudadanos se ven en el caso de llenar ese deber". Después de diversas observaciones accesorias que formulan algunos congresales, se vota el despacho de la Comisión y se aprueba en la forma transcripta más arriba.

Novena sesión de prórroga
Día 2 de Mayo

Preside Don Jacobo A. Varela. El señor Barón de Macahubas da lectura, en portugués, de una extensa disertación sobre la formación y condiciones de los maestros, de las características de la pedagogía para que la escuela llene su misión profundamente educadora y, refiriéndose a un caso particular, a la inconveniencia moral de los premios, como estímulo del trabajo del niño. Este trabajo, abundante en felices reflexiones, y que suscita en el auditorio repetidas señales de aprobación, se cierra con estas dos declaraciones presentadas como resolución:

"1º Que los Estados no pueden obtener los maestros capacitados que necesitan para la dirección de las escuelas si no fundan internados normales; 2º, que deben ser proscriptos de las escuelas toda clase de premios y de castigos". *El señor Varela entrega la presidencia al señor Barón de Macahubas. Se lee el despacho de la Comisión que dictamina sobre las proposiciones del Dr. J. A. Varela referentes a la educación de la mujer; es el siguiente:* "1º, El Congreso opina: que dentro de los límites asignados generalmente a la educación primaria no hay por qué establecer diferencias de extensión aplicables a cada sexo. en los programas y procedimientos escolares, a no ser aquellas notorias que exigen la habilidad manual de la mujer para el cumplimiento de las necesidades propias del hogar y cuya eficaz atención debe

recomendar; 2º, el Congreso juzga: que entre las escuelas primarias, la llamada mixta en la que los sexos se coeducan, no ofrece peligros en la práctica y que contribuye a preparar convenientemente las aptitudes morales e intelectuales para la vida social en los pueblos libres; 3º, el Congreso opina: que en las naciones americanas conviene que las leyes y reglamentos escolares estimulen y favorezcan la especialización y el predominio que adquiera naturalmente y por esfuerzo propio la mujer, como educacionista primaria".

La Srta. Hornos, luego de acertadas palabras sobre el significado social de la educación de la mujer, propone que se agregue al precedente proyecto la declaración que sigue:

"Tanto en las escuelas elementales como en las superiores se enseñará a las niñas la costura, el corte de ropa de uso y el bordado, con el mismo fin".

A su vez, la señora de Alió presenta, en proposición firmada por veintiseis congresales, este otro artículo adicional sobre el mismo tema:

"Hay un interés social de primera trascendencia en educar a la mujer, dignificándola por la acción moralizadora del trabajo; y los poderes públicos deben ocuparse preferentemente de los medios de llevar a las mujeres a los puestos adecuados en ciertas administraciones, reglamentando el modo de hacer efectiva tan saludable reforma".

Se vota y se aprueba el artículo 1º del proyecto. Toma entonces la palabra la señora de Ceballos y pronuncia un brillante alegato en favor de la educación mixta o la coeducación de sexos; refiere su experiencia en la escuela mixta que fundó, sin recursos, en una de las villas de Córdoba en 1874, "las pocas familias acomodadas pagaban de uno a cinco pesos bolivianos mensuales; algunos pobres abonaban la educación de sus niños con leña, manteca y leche y hubo alguno que pagaba el pupilaje de sus hijitos con flores y frutas de sus huertas, incienso recogido en sus campos y miel cosechada en sus colmenas"; la municipalidad le acordó una subvención de veinte pesos bolivianos, por mes, y en retribución a ella asignó algunas becas para niños pobres; más tarde se quiso municipalizar la escuela a condición de que no fuera mixta, condición que la fundadora no aceptó, convencida como estaba de la superioridad del sistema mixto, siempre que sea dirigido por una persona de elevada competencia intelectual y moral. Se ponen a votación y son aprobados los artículos 2º y 3º y el agregado propuesto por la señora de Alió.

Décima sesión de prórroga
Día 3 de Mayo

Preside el señor Onésimo Leguizamón. Después de la designación de miembros para integrar algunas comisiones, se da lectura al despacho de la comisión encargada de estudiar el trabajo del señor Terry sobre educación de los sordomudos. La resolución que propone este despacho es la misma que presentaba el proyecto que ya hemos transcripto en la crónica de una sesión anterior. Resultó aprobado por una nimidad, después de algunas observaciones del señor Susini. La comisión encargada de estudiar el proyecto del señor Larrain presenta en sustitución de ese proyecto, el siguiente que comprende también el del señor Decoud:

"El Congreso Pedagógico considera de imprescindible necesidad para las naciones sudamericanas que en toda escuela pública y privada sea obligatoria la enseñanza de estas asignaturas: idioma nacional, geografía nacional, historia nacionl, instrucción cívica, con arreglo al régimen político de cada país; 1º, saber leer y escribir es una condición indispensable para el ejercicio del sufragio, y es por consecuencia una omisión de la ley nacional de 13 de noviembre de 1863 sobre el régimen electoral; 2º, un Ministerio exclusivo de educación y de instrucción pública surge del espíritu de la Constitución Nacional en su artículo 87 sin que deba mirarse como una limitación, el número de cinco ministros que dicha ley establece; 3º, el cargo de maestro de escuela es un cargo público, que requiere el ejercicio de la ciudadanía, sin que este requisito pueda considerarse una limitación a los derechos que acuerda el artículo 14 de la Constitución Nacional".

Este proyecto es objeto de prolongada discusión de parte del Sr. Larrain, que lo sostiene aunque no expresa todo el pensamiento de su propio proyecto y del señor Urien, quien opina que exigir al habitante de la República Argentina que sepa leer y escribir para que pueda depositar su voto es ponerse en pugna con el Derecho Federal con que se ha constituído la Nación. Cree también que establecer un ministerio exclusivo de instrucción pública importa una enmienda a la Constitución; en cuanto a la referencia al artículo 14 de la Constitución opina que no se afecta a éste porque todo individuo tiene el derecho de enseñar y de aprender, pero conforme a las leyes que reglamenten el ejercicio de ese derecho. Se aprueba el despacho de la Comisión sobre las conclusiones del señor Larrain. El Doctor Decoud, propone que se agregue al proyecto un inciso que diga "ejercicios militares en las

escuelas comunes". Esta proposición suscita nurmullos en las bancas de las maestras, por lo cual el señor Leguizamón (H.) explica el alcance de las palabras "ejercicios militares": "Comprenden los ejercicios físicos de evoluciones, de marchas, que son una necesidad para el orden y disciplina de una escuela. Esas evoluciones al entrar y salir de dos en dos, marchando rítmicamente, contribuyen al orden y hasta a la moral de la escuela misma". Disiente en parte el señor Varela pero cree que no debería decirse "ejercicios o evoluciones militares", sino establecer como preceptiva la enseñanza de la gimnasia en todas las escuelas. Insiste el señor Leguizamón: "la instrucción cívica, dice, se propone formar al ciudadano para las diferentes funciones de la vida pública. Entre nosotros el ciudadano es guardia nacional y para que se encuentre en aptitud de responder a ese fin es necesario iniciarlo desde la escuela en ciertos ejercicios". Se pone a votación el agregado de ejercicios militares en las escuelas, y es rechazado. Se pasa a considerar el dictamen de la Comisión que estudió el proyecto del señor Posse; presenta el siguiente proyecto de resolución:

"El Congreso opina que la ley debe establecer en principio un mínimum de instrucción obligatoria para los niños de 9 a 13 años de edad; 2º, que ese principio sólo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes, dentro del radio que al efecto se designe, según las circunstancias y costumbres de cada localidad; 3º, que aún dentro de ese radio la ley debe dejar a los padres y tutores la facultad de dar a sus hijos o pupilos el mínimum de instrucción obligatoria en las escuelas comunes, en escuelas privadas o en el recinto del hogar; 4º, que la desobeciencia a la ley de parte de los padres o tutores en cuanto al mínimum de instrucción que están obligados a dar a sus hijos o pupilos debe ser penada con amonestación privada, con amonestación pública y con multas progresivas, según la naturaleza de las faltas imputables, pudiendo, en último caso, emplearse la fuerza pública para hacer efectiva la concurrencia de los niños a las escuelas comunes".

Se aprueban sin discusión los tres primeros artículos. Pide reconsideración el señor Susini en la parte del primer artículo que establece la obligación escolar desde los nueve años de edad, cuando en la mayoría de los países comienza a los seis años. Replica el Dr. Leguizamón que "no teniendo maestros inteligentes en mayor número, todavía, nos exponemos a hacer estallar ciertas inteligencias dirigidas por un mal maestro... debemos buscar la medida para conjurar el mal y ella consiste en no hacer obligatoria la enseñanza a tan temprana edad". El señor Susini hace notar que es notoria la precocidad de

los niños en los países sudamericanos, y no les perjudicará recibir a los seis años cierto grado de instrucción. El señor Varela (J. A.) dice que en nuestra campaña los padres mandan con cierta regularidad a sus hijos a la escuela entre los seis y los nueve años; después de esta última edad los emplean en faenas rurales o domésticas; conviene pues fijar la edad escolar más baja posible, sobre todo teniendo en cuenta que se establece que la instrucción debe ser dada con arreglo a la edad del niño. Propone la edad de seis a catorce años. A raíz de la observación de un congresal, el presidente retira las palabras con que aseguró que no hay en el país suficiente número de maestros inteligentes. Se rechaza la moción de reconsideración del artículo 1º y se aprueba el artículo 4º, Se lee el siguiente proyecto de resolución que presenta la Comisión que ha estudiado el trabajo del señor Berra:

"El Congreso declara: que el maestro debe *clasificar* las ideas de la materias del programa escolar y dirigir de tal modo la enseñanza, que se cumplan las siguientes condiciones: 1º Ejercicio de las facultades que corresponden a la *clase de ideas que* se quiere comunicar al alumno. 2º Aplicación del método por el cual las facultades correspondientes adquieren naturalmente esa clase de ideas. 3º Adquición de los conocimientos por la propia actividad del alumno, según el orden en que naturalmente se desarrollan sus facultades".

En nombre de la Comisión que ha presentado este proyecto en reemplazo del primitivo del Dr. Berra, informa el Dr. Escalante. La Comisión se pronunció, por unanimidad, en favor de los nuevos procedimientos y métodos de la pedagogía contemporánea. En cuanto al tercer punto del proyecto, dice el informante: "El maestro ha de desarrollar la actividad del niño y ha de suministrar los conocimientos que forman la materia de su enseñanza, conforme al orden natural de desarrollo de las facultades, empezando por aquellos conocimientos que primero adquiere en la vida real el espíritu y siguiendo después con aquellos que se le van vinculando en el proceso natural, psicológico, de la adquisición de los conocimientos en general. Toma la palabra el señor Antelo para observar que no hay diversas facultades para la adquisición de los conocimientos sino una sola: la inteligencia; por otra parte cree que es superfluo y sin mayor sentido hablar de "método natural" *si no se lo distingue con los epítetos de analítico. sintético, inductivo, deductivo, etc. Refuta el señor Escalante manifestando que al hablar de facultades se entiende por ejemplo, la memoria, el juicio, el raciocinio, aunque no porque sean facultades absolutamente diversas entre sí, sino porque toda la capacidad general de conocer se traduce de distintas maneras con arreglo a distintos procedimientos. Se vota y se aprueba el proyecto en discusión. Se pasa a tratar el proyec-*

to del Sr. Nicomedes Antelo, relativo a su estudio "División del trabajo en la educación pública", que dice así:

"Art. 1º En las escuelas de la ciudad o de las grandes poblaciones no se permitirá que el número de grados o clases exceda al número de maestros y salones. Art. 2. Los programas de enseñanza preparatoria en los colegios nacionales serán diferentes y adecuados a la profesión a que se dediquen los alumnos. Art. 3º El Gobierno Nacional propenderá a la creación de escuelas especiales en que se dé una preparación propia a las diversas profesiones u oficios que constituyen la industria nacional".

La Comisión que ha estudiado el precedente proyecto propone que el artículo 2º sea sustituído por el que sigue: "Los ramos de enseñanza preparatoria en los colegios nacionales y los de las escuelas comunes, armonizarán con las condiciones de la sociedad en que hayan de ejercitarse las facultades de los alumnos". Objeta esta sustitución el señor Antelo insistiendo en la parte que se refiere a los colegios nacionales cuyos estudiantes vense obligados a seguir estudios que no les servirán más tarde para su carrera. Rebate este punto el Sr. Leguizamón (H.) quien piensa que es un error suponer que los colegios nacionales son establecimientos preparatorios de la enseñanza universitaria pues esto sería "establecer el privilegio de las class acomodadas sobre las clases pobres... La aceptación de este principio nos llevaría al establecimiento de una oligarquía intelectual perjudicialísima al ejercicio y desenvolvimiento de nuestras instituciones..." Propone que se acepte el artículo de la Comisión, suprimiendo "en los colegios nacionales" y dejando sólo "en las escuelas comunes". Contesta en nombre de la Comisión el señor Uriarte: se pensó que en los colegios nacionales no se daba ni podía darse enseñanza profesional, de manera que no había razón para que sus programas se armonizaran con las carreras que hubieran de seguir los alumnos; es necesario preparar a los alumnos de estos colegios para todas las profesiones que puedan adoptar y no se puede obligarlos a que sigan determinados ramos cuando no saben en definitiva la carrera que adoptarán. Se vota el artículo en discusión y se lo aprueba con la supresión de las palabras "colegios nacionales". Al tratarse el artículo 3º, observa un congresal que el Congreso no se ocupa de escuelas profesionales ni de enseñanza preparatoria en los colegios nacionales y que por consiguiente, el punto no debe ser tomado en consideración. Hace notar el autor del proyecto que ese artículo es una consecuencia del principio que desenvuelve el proyecto. El Presidente opina que el Congreso no puede tratar de la educación universitario ni de otra

clase de educación que no sea la primaria, por no estar incluídas en su programa. Consulta a la asambela si desea ampliar las facultades del decreto de creación; la respuesta de gran parte del Congreso. es negativa y, por consiguiente, se desecha el art. 3º.

Undécima sesión de prórroga

Día 4 de Mayo

En esta sesión, presidida por D. J. A. Varela, se da lectura al dictamen formulado por la Comisión que estudió el proyecto del señor Legout. El proyecto de resolución que recomienda la Comisión dice así:

"1º El sistema de educación común que más nos conviene es el de las escuelas libres (*free schools* de los E. U.) que moraliza y a la vez instruye al pueblo en escuelas públicas hábilmente graduadas para niños, y en clases nocturnas para adultos. 2º La graduación de las escuelas debe responder a la naturaleza y condiciones diversas de nuestra población y ser complementada con liceos y bibliotecas. 3º Es de urgente necesidad la formación de un sistema de escuelas rurales en las cuales se enseñe, por lo pronto, los rudimentos más esenciales. 4º Debe dejarse amplia libertad para la aplicación de los diversos métodos reconocidos por la pedagogía según el orden de los conocimientos. 5º La ley de educación común debe sentar categóricamente el gran principio fundamental de la *autonomía* de los consejos o direcciones de las diferentes localidades. 6º La enseñanza debe ser gratuita para los que no puedan pagar matrícula y *obligatoria* para todos, quedando a salvo los derechos de la patria potestad y de consiguiente la libre elección entre la escuela pública privada".

El señor Ryan, en nombre de la Comisión, sostiene y explica este proyecto. La Señora de la Puente, que firma el proyecto en disidencia, funda ésta entre otros motivos, en la parte que dice que cada maestro tiene amplia libertad para usar todos los métodos que creyera convenientes, lo cual le parece que puede traer graves inconvenientes, dando lugar a que maestros poco entendidos en cuestiones pedagógicas, adopten métodos que rechaza la pedagogía moderna, haciendo perder tiempo al alumno y retardando el progreso de la enseñanza. Pide que se establezca que la gratuidad sea completa y alcance a todos los alumnos, — sin más erogación que el pago de la matrícula y la com-

pra de los útiles, — porque si no fuera para todos se establecería una diferencia de clases. Defiende el proyecto original su autor el señor Legout, y a su vez vuelve a sostener el de la Comisión el señor Ryan, alegando que este último contiene al primitivo y es más completo. El Dr. Pena opina que las proposiciones de la Comisión ya han sido votados por sanciones anteriores del Congreso. Prevalece en la asamblea esta opinión y en virtud de ello se desecha el dictamen de la Comisión y se aprueba, en sustitución, el siguiente:

"El Congreso declara: 1º Que los sistemas de educación pública deben responder a un propósito nacional en armonía con las instituciones de cada país; 2º, la enseñanza en las escuelas comunes debe ser completamente gratuita".

Después de un cuarto intermedio, reanudada la sesión propone el Sr. Ryan que el Congreso declare que el sistema más conveniente de educación es el de las "escuelas libres" o free schools *de los Estados Unidos, es decir, "escuelas análogas a las Escuelas Comunes que están funcionando actualmente aquí introducidas por el general Sarmiento y Doña Juana Manso. Contesta el Dr. Pena que en pedagogía no puede establecerse un sistema exclusivo: el mejor plan de escuelas comunes es el que esté más en armonía con las circunstancias y aptitudes de cada país. El señor Antelo agrega que, técnicamente hablando, en pedagogía la expresión escuelas comunes no significa nada. El señor Ryan dice que desea ver introducidas en este país las* free schools *adaptadas al genio argentino. Cree que el mejor sistema de educación es el norteamericano y que las escuelas que tenemos presentan ciertas analogías con la* free schools *pero, "fabricadas en la Provincia de Buenos Aires, son de orden peculiar, y en manera alguna* free schools. *Observa un congresal que no corresponde a la misión del Congreso decretar un sistema de educación exclusivo. Se vota la moción del señor Bryan y es rechazada. Se aprueba luego, sin modificación alguna, el proyecto del Dr. Pena, que ha despachado la Comisión:*

"1º El estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas. 2º Cuando esto no sea posible ni aun con el auxilio de instrumentos adecuados, recurrirá el maestro a aquellas representaciones que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos. a) tratándose de seres corpóreos, si faltasen los objetos mismos que han de estudiarse, deberán preferirse las representaciones plásticas; b) cuando éstas falten pueden usarse las láminas o grabados; c) y, en último término, faltando los medios indicados,

puede recurrirse a las descripciones de objetos, cuidando de que estén al alcance del alumno''.

En seguida, la Comisión que ha estudiado el trabajo del Dr. Vázquez Acevedo propone el siguiente proyecto de resolución:

''El Congreso declara: 1º El fin principal de las lecciones sobre objetos es la educación de las facultades mentales del niño. 2º Las lecciones sobre objetos constituyen una asignatura especial de la escuela común en los primeros grados cuyo desenvolvimiento debe estar sometido a un plan regulador y sistemado''.

Se aprueba el artículo primero. El señor Santa Olalla observa el segundo diciendo que las lecciones sobre objetos no son un ramo especial sino general y que debe extenderse a todos los grados. Contesta el autor del proyecto que el método a que responden las lecciones sobre objetos — el inductivo — se aplica a todo orden de conocimientos y no sólo en la escuela común sino también en todas las demás, pero que en los primeros grados debe aplicarse formando un plan regular y sistemado. Se vota y se aprueba el artículo en discusión. Luego se somete a deliberación el artículo primero, del proyecto del Barón de Macahubas que aconseja la creación de internados en las escuelas normales. Este punto da origen a un largo debate sobre la conveniencia del internado. Con objeto de conciliar las diversas opiniones, el Dr. Escalante presenta una nueva fórmula redactada en estos términos:

''El Congreso presenta a la consideración del legislador la institución de escuelas normales con internado, debiendo éste referirse solamente a los alumnos maestros que asistan de la campaña''.

La votación rechaza el artículo propuesto por la Comisión y acepta el del Dr. Escalante.

Duodécima sesión de prórroga
Día 5 de Mayo

La orden del día de esta sesión, presidida por D. Jacobo A. Varela, comprende el segundo artículo del proyecto del Barón de Macahubas: ''Que se prescriba de las escuelas toda clase de premios y los castigos afligentes y humillantes''. Se pronuncia en favor de los premios, recomendando que se adjudiquen con la mayor prudencia, el señor Osuna; con respecto a los castigos afligentes y humillantes

cree que es superflua la declaración del Congreso porque no los permite ningún reglamento ni organización escolar. La Srta. Eulalia Manso opina que los premios pueden tener una finalidad útil siempre que los distribuyan los mismos maestros que pueden darlos con justicia y no como ahora que los distribuye la mesa examinadora y cuando se producen casos como el de una escuela de 105 *niños en que se ha premiado a* 104. *El Dr. Berra formula al respecto extensas consideraciones: los premios tienen su eficacia moral en cierta edad del niño, cuyos móviles de conducta varían con los años; conviene que "los premios artificiales desaparezcan gradualmente de los medios disciplinarios de la escuela y que influyan en la conducta de los alumnos los sentimientos morales y la conciencia de las consecuencias naturales de sus acciones"... El señor Larrain opina que es esperar demasiado que un niño de cinco o seis años estudie, se afane y progrese sin el estímulo de un premio. El señor Antelo manifiesta que el sistema de los estímulos artificiales está abolido por la pedagogía moderna; el niño debe encontrar placer en asistir a la escuela. Hablan luego, el señor Fantoba y el señor Aubín en favor de los premios y se oponen a ellos los señores Vázquez Acevedo, Cubillas y Susini. A pedido de varios congresales se resuelve clausurar el prolongado debate y la declaración de "que se proscriban de las escuelas toda clase de premios" es aprobada después de una votación varias veces rectificada, con el resultado final de 52 votos por la afirmativa y 50 por la negativa. Reabierta la sesión después de un cuarto intermedio, el Dr. Susini da lectura al siguiente trabajo:*

Higiene escolar

Por el Dr. Telémaco Susini

Solamente la importancia del asunto y el haber tenido ocasión de estudiarlo prácticamente en las escuelas de esta ciudad y algunas de la campaña, me induce a solicitar vuestra atención sobre este trabajo, relativo a la Higiene Escolar. Es tal el interés que debe despertar en una asamblea de esta clase, todo lo que a ella se refiera, son tales los peligros que conjura y beneficios que produce, que no puede cerrarse este Congreso sin emitir un voto para que se establezca.

El tiempo limitadísimo de que disponemos, no nos permite entrar en consideraciones detalladas, pero podeis estar seguros, señores, que por más generales que sean vuestras declaraciones, habreis

hecho muchísimo bien a las generaciones que hoy se educan, y habreis sido consecuentes con las elevadas declaraciones que hasta ahora habeis formulado.

Señores: La Higiene Escolar ha sido hasta ahora un asunto completamente descuidado entre nosotros, pudiéndose asegurar que aún en los mismos edificios construídos especialmente para escuelas, no se han consultado ni aún las reglas más vulgares de la higiene, ni mucho menos lo que la ciencia aconseja a este respecto. Si se reflexiona ahora, que la mayor parte de las casas ocupadas por los establecimientos de educación, son simples casas de familia, malas ya de por sí y mucho más pra ser destinadas a puntos de aglomeración de personas, se comprenderá en cuantas malas condiciones nos encontramos a este respecto.

Cuando el ilustrado Dr. Coni, que tanto se preocupa de las cuestiones de higiene pública, consiguió del Consejo Escolar de la segunda sección que se practicara la inspección médica de las escuelas, tuvimos ocasión de demostrar en qué estado deplorable se encontraban, habiendo algunas en las cuales era incomprensible cómo podía el maestro dictar sus lecciones.

Mucho se ha dicho acerca de la inasistencia de los niños, de las "rabonas" que tanto perjudican a la enseñanza y a la moralidad, pero entre las causas se cuenta como una de las principales, la condición del local. Según los apuntes de mi ilustrado amigo el Dr. Alberto Martinez, el Dr. Rawson lo atribuía a esa causa con las siguientes palabras:

¡Cuántas "rabonas" no reconocen otra causa, porque el niño sin saber química, sin sospechar que el aire que respira se encuentra alterado, pero recordando la opresión de su caja torácica, se siente por instinto más y más alejado de la escuela, donde debía tener el estímulo de su maestro y de sus compañeros".

Todos los higienistas están de acuerdo, y lo he repetido a nuestras autoridades en un informe, en que la escuela no debe ser un sitio de penitencia para el niño, sino un sitio de agrado, porque nadie quiere ir allí donde sólo va a encontrar tormentos y cuando no se puede apreciar la utilidad que ha de obtenerse.

No hace mucho tiempo, visitando una escuela quedé sorprendido al ver parados a una cantidad de niños en una pieza oscura, fría y húmeda, a tal punto que parecía que el piso y las paredes habían sido mojadas en ese momento. El maestro me contestó que les había tocado el turno de estar de pie, porque la falta de bancos así lo exigía. Y aquellos desgraciados niños, que sabían lo que allí iban a en-

contrar, el tormento que les aguardaba, no podían ir satisfechos a la escuela, debían tratar por todos los medios de no ir allí, porque aquello como tuve el coraje de asegurarlo entonces, era un crimen: provocaba en esos niños todas las enfermedades que debían producirles el decaimiento de su organismo. Y aquella escuela, situada en el centro de la ciudad, ocupando el piso bajo de una casa de altos, rodeada por otras también de altos, no tenía sino un estrecho corredor, donde los alumnos no podían encontrar el aire suficiente para reparar su sangre viciada por los gases de la clase.

No hemos encontrado una escuela que se hallara siquiera en condiciones medianas, no sólo bajo el punto de vista de la ventilación y de la comodidad, sino también bajo el de la iluminación, asunto de muchísimo interés, porque, como se ha demostrado en Europa, y tuvimos ocasión de comprobarlo nosotros, muchas enfermedades de la vista no tienen otra causa que una iluminación viciosa. En las escuelas examinadas por nosotros, y hay aquí presentes algunas de sus directoras, la mayor parte de los niños recibían la luz a la derecha o de frente, es decir, en las peores condiciones. Algunas veces podía remediarse esta falta, pero en otras, era absolutamente imposible por las condiciones del local. Agregad a esto el color de las paredes, blanco en la mayor parte de las escuelas, la mala impresión de los libros y la escasez de la luz, y comprendereis bien cómo estas enfermedades se producen con tanta facilidad.

La orientación de las clases influye mucho también, y en la ciudad de Buenos Aires esta influencia es enorme.

Estas ideas que apunto a la ligera, justifican, pues, plenamente la segunda de mis conclusiones, acerca de la necesidad de que mientras no se construyan edificios propios para escuelas, en los cuales se consulten todas las reglas de la higiene, es necesario hacer un estudio de los locales actuales, tratando de ponerlos en las mejores condiciones posibles y asegurando la buena iluminación y ventilación. El asunto no es difícil, porque con algunas mejoras, muchas de las casas de familia destinadas para escuelas podían hacerse pasables, pero para ello es necesario que haya un inspector médico a quien se consulte, y una comisión que las busque.

No debe hacerse como ahora, que cuando un maestro de escuela solicita una casa, se le dice que la busque, porque se piensa que a él es a quien se favorece con esto.

Mientras tanto, es necesario también declarar, que en ninguna clase se permitirá colocar más alumnos de los que puede tener sin

peligro. No debe contener más de 50 niños y por lo menos un metro cuadrado de superficie y seis metros cúbicos para cada uno.

Además es necesario que el aire se renueve constantemente, es decir, asegurar la ventilación, lo que demanda más imperiosamente, el establecimiento de caloríferos durante el invierno. Todos sabemos que en esta estación, los maestros se ven obligados a cerrar las puertas de las clases para resguardar del frío a los niños, sometiéndolos así a otros peligros.

Cuantas veces he visto con dolor, cómo en las casas o en las oficinas de los altos empleados de la dirección escolar el agradable calor de las estufas modera los rigores de la temperatura, mientras que los maestros y los niños son condenados a tiritar de frío o asfixiarse.

Es sobre todo a ellos a quienes hago presente esta observación de Riant:

"La edad de seis a trece años, es aquella en que los pulmones funcionan con la mayor energía, y en la cual, en consecuencia es más necesaria la respiración de un aire puro, porque la influencia de un aire viciado, por el ácido carbónico y las materias orgánicas exhaladas por la respiración es más peligrosa".

"Se comprende fácilmente, cómo el niño obligado a respirar en un medio demasiado estrecho, un aire desprovisto de su principio vivificante, será expuesto a las enfermedades por empobrecimiento de la sangre: de aquí estas manifestaciones tan frecuentes de la escrófula, ese tinte pálido, esos engurjitamientos de las glándulas, esos abcesos que dejan cicatrices indelebles, flujos de oídos, enfermedades de la vida, costras repelentes y tenaces del cuero cabelludo, etc".

Es, pues, de urgente necesidad hacer algo a este respecto; la proposición se encuentra perfectamente justificada.

Si de aquí pasamos a considerar el mobiliario, nos encontraremos con las mismas deficiencias, ya sea en cuanto a su cantidad como calidad. Cuando en un escuela hay pocos bancos y los niños son muchos, se aglomeran; y donde no cabían sino dos se colocan tres y cuatro, perturbando de este modo la disciplina y obligando a los niños a que adquieran posiciones viciosas.

Las mesas-bancos para un solo niño, ya tendrían en esto una just icación positiva, si muchas otras consideraciones no viniesen a favorecerla también.

Pero es necesario que no solamente llenen estas condiciones sino que sea apropiada para evitar las deformaciones, obligadas cuando son mal construídas; el niño tiene que inclinarse en una u otra posi-

ción viciosa. Es necesario, pues, que las mesas-bancos, sean construídas, con un modelo que pueda variar con la estatura de los niños y la clase del trabajo determinado de antemano por la dirección, previa consulta de una comisión competente.

En apoyo de estas ideas y para terminar este asunto, voy a citar las siguientes palabras de un higienista, referentes a algunas enfermedades escolares determinadas por los malos bancos. Dice:

"Estos resultados son inevitables y marcados si el pupitre y el banco no son proporcionados a la talla de los discípulos, si el asiento no presenta respaldo en que el niño pueda apoyarse, si la barra destinada a colocar los pies, está colocada demasiado lejos ó demasiado cerca para permitir al discípulo que haga uso de ella".

Luego, pues, es necesario disponer la renovación del mobiliario en estas condiciones; y mientras tanto prohibir por completo que pueda permitirse en las escuelas mayor número de niños que aquel para el que las mesas-bancos están destinadas, y distribuir éstas de tres o cuatro alturas diferentes.

Paso por alto muchos otros asuntos referentes a la escuela, como ser: letrinas, urinarios, etc., porque no tengo tiempo para ello, pero voy a haceros notar solamente que es necesario que haya por lo menos cuatro de los segundos por la primera serie de cien alumnos, y dos de las primeras.

Deben existir grandes patios y jardines, que no solamente sirvan para renovar el aire, sino para que el alumno pueda recrearse en ellos, y gozar de la luz directa y del grande aire, elementos que le son tan, o más necesarios que a las plantas, pues como éstas si se les priva de él, languidecen o se marchitan.

Pasando a ocuparme de lo que se refiere al discípulo, indicaré sumariamente cuatro puntos principales: lo relativo a su limpieza, a las horas y días de descanso y a la alimentación, y a la gimnástica.

Lo relativo a la edad ha sido resuelto ya por el Congreso, habiendo manifestado también que en el método de enseñanza se tendrá en cuenta la edad y el desarrollo intelectual del educando.

En cuanto a la limpieza la considero de capital importancia: es la primera condición de higiene, y en todas las escuelas debe dedicarse la primera hora, al examen detenido de los niños. Es con este objeto que deben existir lavatorios y agua en abundancia, para que los niños puedan aprovecharla, y adquirir el hábito de estar limpios.

Muchas veces, la limpieza adquirida en la escuela, sirve para modificar a las familias descuidadas, que verán en este hecho, una condenación elocuente a su dejadez y desaseo.

Una circular del director de la enseñanza primaria en Francia, decía: "Todo lo que asegura la salud del cuerpo aprovecha al vigor de la inteligencia; los hábitos de limpieza son casi siempre un elemento, al mismo tiempo que un indicio de los hábitos de moralidad.

Lo relativo a las horas de trabajo está hoy resuelto en todas partes del mundo. No es posible mantener al niño constantemente en el estudio, congestionando su cerebro, y provocando como consecuencia graves enfermedades. Para niños, tres cuartos de hora de lección es ya suficiente y debe seguirla un cuarto de hora de recreo.

Existía antes, entre nosotros, la costumbre de suspender las clases los días jueves después de las doce, habiéndose suspendido hoy por completo esa resolución, o habiéndose reemplazado por el día sábado. Sin embargo, aquella medida que fué implantada en el Colegio Nacional, por indicación del Dr. Rawson, es altamente conveniente, y lejos de dañar a la enseñanza la favorece. Debe dedicarse casualmente el medio de la semana de trabajo, para descanso y paseos que deben hacer los niños con los maestros y cuya importancia indicaremos al ocuparnos de los ejercicios gimnásticos.

Con las horas de clase está unido lo que se refiere a la alimentación, puesto que los niños no deben salir de la escuela hasta tanto no haya terminado la clase, es decir, que deben pasar sin tomar alimento desde las nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde. Esto, en el caso en que no quede en penitencia, porque he visto frecuentemente niños que no han salido de la escuela, hasta las seis o las siete. Los niños remedian en parte este inconveniente, llevando pan o algunas comidas frías. Sería muy conveniente que en las escuelas a una hora intermedia, se les diese algún ligero alimento caliente, que deberían tomar los niños en la mesa, lo que tendría grandísimas ventajas para la educación. Comprendo las dificultades que esto tendrá, pero también, los beneficios serían notables.

La gimnástica, bastante descuidada hoy, debe tomar un sitio importante en el plan de enseñanza. Es por medio de ella, que se desarrolla el organismo con vigor, llegándose a evitar muchas enfermedades hereditarias, que sin su aplicación se producirían fatalmente.

"Apropiados a la edad, al temperamento, a las fuerzas del niño, estos ejercicios desarrollan el cuerpo de una manera armoniosa y simétrica, dan flexibilidad a las articulaciones, ayudan el crecimiento, previenen la estancación de los tumores, la hinchazón de las glándulas en los niños linfáticos, en el demasiado nervioso disminuyen una impresionabilidad peligrosa, y tanto para el físico, como para lo moral, corrigen las deformidades congénitas y atenúan los resultados de las actitudes viciosas".

En un pueblo como el nuestro, que tanto necesita de industriales, debe tenerse bien en cuenta el consejo de Riant. Deben establecerse pequeños talleres industriales, en que al mismo tiempo que se practique la gimnasia, se prepare felizmente a los niños, para el aprendizaje de un oficio.

En cuanto a los ejercicios militares, creo que es un deber de prudencia y patriotismo aceptarlos como los ha propuesto el Dr. Decoud. El Dr. Gallard dice a este respecto, y refiriéndose al manejo del fusil: "Este ejercicio tiene entre todos la enorme ventaja, de permitir al que se entrega a él, que ponga en acción simultánea y perfectamente coordinada, cada una de las partes del cuerpo. El arma tiene un cierto peso, pasa sucesivamente de un brazo a otro; durante estos movimientos, las piernas son alternativamente llevadas, sea adelante sea atrás, para restablecer el equilibrio. Esta necesidad de mantenerse en equilibrio, maniobrando un objeto tan pesado, determina en los músculos del tronco y del cuello, contracciones que le hacen participar en una justa medida de los movimientos ejecutados por los miembros. En fin, nada es más susceptible de desarrollar la destreza, y dar precisión a los movimientos, que esta costumbre de maniobrar los unos al lado de los otros.

Agregad a esto, dice Riant, las marchas en los días jueves y recordad que la costumbre de hacerlas es muy beneficiosa, y que los niños de hoy, serán los soldados de mañana.

Me veo obligado a indicar a la ligera otros asuntos, que deben llamar la atención: lo que se refiere a las vacaciones y a los paseos en el campo, tan difíciles de realizar entre nosotros por ahora, pero que tantas ventajas producen.

El medio de evitar las enfermedades contagiosas, me lleva directamente a la inspección médica; pero antes permitidme llamar vuestra atención; hacia la higiene moral y el desarrollo del carácter del individuo. Me excusa de entrar en más consideraciones, el trabajo notable del doctor Escalante. Sir Charles Reed, presidente de una sociedad de temperancia, haciendo comprender cómo la escuela no se limita a moralizar en sí misma, sino que cada discípulo es un pequeño preceptor que en el seno de la familia enseña una sana moral decía:

"Os felicitamos, señores maestros, porque tomais tan seriamente y de una manera tan práctica, vuestra misión educatriz y civilizadora, y de que hagais de la instrucción el vínculo de la moral y del bien. Entre las virtudes cuya semilla os es confiada, no olvidéis las más modestas, y entre ellas la temperancia, porque sin ella, en las

ciudades o en los campos, no hay buen obrero, no hay buen padre de familia, no hay buen ciudadano; no hay paz social allí donde reina la tiranía de las pasiones degradantes, no hay progreso cuando las inteligencias se embrutecen por el alcohol, no hay seguridad social, cuando las almas se envilecen en actos vergonzosos primero, y criminales en seguida".

Señores: Veo que me he extendido demasiado, y lo que se refiere a la inspección higiénica y médica de las escuelas, apenas va a ser apuntado. Pero ella es una consecuencia inmediata de lo anteriormente expuesto. Es necesario que haya un personal médico competente, que las escuelas sean visitadas a menudo y que se ponga el remedio inmediatamente de aparecido el mal. Todos los congresos pedagógicos se han declarado en este sentido, habiéndose aprobado por unanimidad en el último celebrado en Bruselas, un informe del Dr. Jansen.

En Buenos Aires fué establecido a indicación del Dr. Coni, por el Consejo Escolar de la segunda sección; pero dificultades independientes a la aplicación del método, hicieron fracasar su feliz realización.

El papel del médico inspector no es simplemente para las cuestiones que he tenido el honor de indicaros en este trabajo, sino también para atender al niño enfermo, siempre que se pueda en la escuela, como sucede en muchas de las enfermedades constitucionales.

La estadística ha demostrado que muchos de esos niños, más del 50 por ciento se ha curado y mejorado, cuando abandonados a sí mismos, no habrían tardado en sucumbir.

Vigilará para impedir en las escuelas las enfermedades contagiosas, muchas de las cuales sólo pueden ser reconocidas por el médico. A este propósito voy a indicaros la necesidad de hacer las vacunaciones y revacunaciones periódicas, como único medio de impedir el desarrollo de la viruela. Para terminar este asunto, voy a citaros las juiciosas palabras de Janssens.

"Si se considera a justo título, la escuela como un agente de moralización que debe contribuir a despoblar las prisiones y presidios, debemos igualmente, bajo el punto de vista que nos ocupa, considerarla como destinada a disminuir el presupuesto de los hospitales y hospicios. Cuidar los niños en la escuela, para que no se transformen en no valores en el taller social, ni en las filas de los defensores de la patria, para que no contribuyan a aumentar más tarde el presupuesto ya tan pesado de la caridad oficial, tal es el fin marcado a los hombres abnegados, que harán el sacrificio de su tiempo y ocupaciones

más remuneratorias, para asegurar a la joven generación escolar, nuevos elementos de salud, es decir, de riqueza, y de prosperidad social. "Health is Wealth" como lo ha dicho Franklin. La salud es la unidad que hace valer todos los ceros de la unidad. Pues bien, la instrucción ella misma no es sino un cero si la salud no suministra el medio de utilizarla en provecho del individuo y de la sociedad.

Sin la salud, el saber es comparable a un árbol precioso que no da frutas".

Por todas estas consideraciones, que he tenido el honor de exponeros, os pido la aprobación de este proyecto, recordando que si en Europa se preocupan de los niños, debemos hacerlo nosotros, tanto más cuanto que de ellos depende el porvenir de las naciones sudamericanas.

Recordad que una tercera parte de los adultos por lo menos son extranjeros, siéndolo más de la mitad en la ciudad de Buenos Aires, que los verdaderos argentinos en nuestro país, son esos niños, que deben crecer fuertes, instruídos y morales, de modo a formar grande nuestra patria como la soñaron nuestros padres.

PROYECTO DE RESOLUCION

1º Que la inspección higiénica y médica de las escuelas debe ser obligatoria.

2º Que los inspectores médicos de las escuelas deben ser consultados en todo lo que se refiera a la construcción de edificio, mobiliario, etc.

3º Que mientras tanto no se construyan edificios propios, adecuados para escuelas, es necesario proceder a la reforma de los actuales.

4º Que ninguna clase puede contener más de 50 alumnos, que nunca se coloque de modo a que tenga menos de un metro de superficie y 6 de capacidad cúbica.

5º Que las mesas y bancos sean de un sólo asiento. Mientras esto no sea posible, que no se permita colocar más alumnos que aquellos que naturalmente deben ocuparla.

6º Que sean de tres o cuatro alturas distintas.

7º Que es necesario establecer aparatos de calorificación, que al mismo tiempo favorezcan la ventilación.

8º Que la enseñanza de la gimnástica, debe ser declarada obligatoria, comprendiendo en ella las marchas militares y el manejo rudimentario de los útiles empleados en algunos oficios comunes.

9º Que los días jueves sean destinados para las marchas y paseos, o visitas a los talleres industriales.

10º Que las horas de lección sean alternadas con horas de recreo.

11º Que los médicos inspectores deben tratar a los niños que puedan ser asistidos en las escuelas, suministrándoles los medicamentos necesarios.

12º Que sean obligatoria la vacunación y revacunación, ya sea en las escuelas por el médico, o en casa de los padres.

13º Que debe darse un lugar preferente a la higiene moral y despertar en los niños el espíritu de economía, por medio de la fundación de Cajas Escolares de Ahorros.

En seguida se pone a discusión y se aprueba el proyecto del Dr. Escalante que dice:

"1º Que las escuelas primarias, como la familia, deben atender especialmente a la educación del sentimiento y la voluntad, cuidando de formar el carácter moral de la juventud. 2º Que para obtener estos resultados debe preferirse a la enseñanza preceptiva el vigorizar, habituar y disciplinar con el ejercicio dichas facultades en el sentido del bien".

La Comisión que ha estudiado las conclusiones de la disertación del señor Herold aconseja el siguiente proyecto de resolución:

"Que el mejor programa de enseñanza común es aquel que se ajusta a un sistema gradual y uniforme; 2º, que las materias de enseñanza deben distribuirse en ocho grados para las escuelas urbanas y nueve para las rurales, de manera que cada grado corresponda a los adelantos que un niño de inteligencia y aplicación ordinarias puede hacer en un año escolar; 3º, que son materias indispensables de enseñanza común las siguientes lecciones sobre objetos, lectura, música, gimnasia, dibujo, escritura, aritmética, moral, gramática, geografía política, física y astronómica, instrucción cívica, historia nacional, nociones de historia natural, de fisiología e higiene, de física, de química, de geometría y álgebra, de teneduría de libros, de historia universal y de retórica. Las escuelas de niñas comprenderán también la costura, el corte y la economía doméstica y las rurales lecciones de ganadería y agricultura; 4º, que habrá además conveniencia, siendo posible, en que se den en los últimos grados de la escuela algunas nociones muy sencillas de pedagogía, de economía política y de principios de derecho civil y penal".

El señor Vázquez Acevedo expone los fundamentos del despacho de la Comisión. Se resuelve postergar hasta el día siguiente la consideración del asunto dada la importancia de un programa de enseñanza. Se trata en seguida el informe de la Comisión sobre el trabajo del señor Susini. La Comisión ha introducido algunas modificaciones al texto del autor. Cada artículo es objeto de debate, sobre todo el que se refiere a la capacidad del aula y su volumen de aire respirable. En definitiva, quedan aprobados en esta forma:

"1º Que la inspección higiénica y médica de las escuelas debe ser obligatoria; 2º, que la inspección médica de las escuelas debe ser consultada en todo lo que se refiere a la construcción de edificios, mobiliario, etc. 3º, que mientras no se construyan edificios propios, adecuados para escuelas, es necesario proceder a la reforma de los actuales hasta donde sea posible; 4º, que cada niño disponga en el salón de clase de un metro de superficie y seis de capacidad cúbica; 5º que las mesas y bancos sean de un sólo asiento y mientras esto no sea posible que no se permita colocar más alumnos que aquellos que naturalmente deban ocuparlos; 6º que sean de tres o cuatro alturas distintas; 7º, que es necesario establecer aparatos de calorificación que al mismo tiempo, favorezcan la ventilación; 8º, que la enseñanza de la gimnástica debe ser declarada obligatoria tanto en las escuelas comunes como en las privadas, comprendiendo especialmente para los varones las marchas y evoluciones militares".

Se suprime a pedido de la Comisión, la proposición que dice que los médicos inspectores deben tratar a los niños que puedan ser asistidos en las escuelas suministrándoles los medicamentos necesarios; en cambio se aprueba la proposición siguiente: "que se declare obligatoria la vacunación y revacunación".

Décimatercera sesión de prórroga
Día 6 de Mayo

Preside el Dr. Jacobo A. Varela. La Señora de Caprile pide que se haga constar su voto en contra de la vacunación obligatoria aprobada en la sesión anterior, y agrega que hubiese preferido que el Congreso no se pronunciara en cuestión tan importante en la que no tiene competencia. Se pone en discusión el dictamen — transcripto en la reseña de la sesión anterior — que ha emitido la Comisión sobre el trabajo del señor Herold. Se aprueba sin observación el

art. 1º. En cuanto al 2º observa el Sr. Uriarte que considera excesivo el número de grados — nueve años para las escuelas rurales y ocho para las urbanas — que propone ese artículo pues actualmente la escuela superior consta de seis grados y la enseñanza se concluye en seis años. Contesta el señor Reynolds que no termina en seis años porque los niños generalmente pasan dos años en el primer grado, muchas veces más, y en el segundo grado lo mismo, a causa de que son muy recargados los estudios. La Comisión ha señalado simplemente el término de ocho años que cree suficiente para que los niños de regular capacidad completen los estudios; esto no quiere decir que han de ser precisamente ocho años, pues serán menos, seis por ejemplo, si el niño realiza en un año los estudios que se asignan a dos grados; agrega que la Comisión está dispuesta a fijar para las escuelas rurales el mismo período que para las urbanas. El señor Beracochea procede a explicar algunas de las reformas que la Comisión ha introducido en el proyecto del señor Herold. Por ejemplo, ha eliminado la enseñanza de los idiomas pues el estudio de éstos no tiene importancia sino cuando conduce a aprenderlos con perfección. En cuanto a la unidad de programas resolvió la Comisión que fuesen los mismos para las escuelas urbanas y las rurales, con el agregado de nociones de agricultura y ganadería en estas últimas y de ahí el año más que se asigna a las rurales. Se vota y se aprueba el art. 2º. Puesto en discusión el art. 3º manifiesta el Dr. Uriarte que figuran en él algunas materias que están demás y que faltan otras. Se refiere, por ejemplo, a la historia universal: "en las primeras épocas de la enseñanza se familiarizan los niños con lo que hoy se llama la paleontología de la historia con hechos completamente muertos que no tienen aplicación alguna a la vida moderna, que nada dicen con nuestras nuevas instituciones y que sólo sirven para agobiar la memoria de los niños con fechas y nombres propios". Considera perfectamente inútil otra materia que figura en el programa, la retórica, entendiendo por tal el estudio del ornato y figuras de lenguaje que conducen sólo a un conceptualismo amanerado; propone, en cambio de ella, ejercicios de composición escrita y oral. Refuta estas observaciones el Dr. Vázquez Acevedo: las que se refieren a la enseñanza de la historia son cuestión de método que será salvada en el programa detallado y la retórica de que se habla consiste en sencillísimas nociones de lenguaje figurado. El señor Santa Olalla cree que las observaciones que se han hecho sobre la retórica podrían extenderse a los ramos de álgebra, de química y algunos otros; pero se trata de un programa general formado por ramos que luego se distribuirán por grados, y

que, por otra parte se enumeran ramos que, francamente, no se enseñarán, como lo demuestra la experiencia. Observa el señor Reynolds que la Comisión no se ha preocupado de señalar el mínimo de la instrucción ni hasta qué punto y en qué grado se enseñará cada ramo, cosa que deja librada a las autoridades competentes, si bien entiende que algunas materias sólo serán estudiadas en las escuelas superiores, no en las infantiles; la Comisión se ha atenido al tema de la disertación: "¿Cuál sería el mejor programa, etc.". Toma la palabra el Dr. Berra: en la escuela primaria no se ha de enseñar sólo reglas gramaticales sino también ciertas nociones generales de estilo: propone que en vez de "retórica" se diga: "composición oral y escrita con nociones generales de estilo y de las formas de las comunes producciones literarias". Se extiende acerca de la enseñanza de la química, la fisiología y la anatomía que por sí y por su relación con la higiene, no sólo son útiles sino también "de grandísima, de inmensa, de primordial necesidad". El Sr. Santa Olalla pide que no se retire del programa la enseñanza del francés y del inglés que con buen éxito se enseñan ya en las escuelas graduadas. El señor Antelo menciona los recientes programas de Sajonia, el país más adelantado en educación pública en Alemania; no mencionan la química ni cuatro o cinco ramos incluídos en el proyecto nuestro: "si en un país tan adelantado como Sajonia y tan lleno de experiencia no ha podido enseñarse sino catorce ramos en ocho años, teniendo medios eficaces de funcionar, no se comprende cómo nosotros, que somos principiantes, podemos enseñar los veintiseis ramos que comprende el programa proyectado". No se puede enseñar todo; es preciso elegir lo más urgente y más útil; hay diversos criterios en cuanto a lo que es necesario enseñar; el orador es partidario de los estudios positivos y de la educación que conduce al conocimiento de las leyes de la naturaleza física y moral, y se decide por eliminar los estudios meramente literarios y teóricos: "la historia es un estudio completamente inútil para dirigir la conducta del hombre". El Dr. Urien se opone a que se dé en las escuelas primarias nociones de economía política y principios de derecho civil y penal: cree que se va a establecer asignaturas que no están al alcance de la inteligencia de los niños ni de la preparación de los maestros; teme que en el deseo de enseñar mucho no se consiga enseñar nada. En nombre de la Comisión el Dr. Beracochea dice que "para determinar las asignaturas que deben formar parte del programa de las escuelas comunes es necesario primeramente formarse un concepto exacto de la escuela moderna..." Si se cree como hace veinte o treinta años que la escuela no

debe enseñar más que a escribir, leer y contar habrá que eliminar casi todas las asignaturas, pero "si se cree, como creen los pensadores modernos, que la escuela debe habilitar al hombre para desempeñarse en todas las manifestaciones de la vida social, para darse cuenta de todos sus derechos y deberes, entonces el programa será distinto". Observa además que el programa propuesto no se recomienda como obligatorio sino más bien como un desideratum, para que esas materias se enseñen tan pronto como sea posible. El Dr. Berra manifiesta que el programa recomienda la enseñanza del derecho civil, del derecho penal, de la economía política y de la pedagogía con la condición de que se dará cuando sea posible. En el caso del derecho civil "se recomienda la enseñanza de nociones acerca de los contratos, por ejemplo, de la venta y compra, de arrendamiento y de otras cosas semejantes que son de uso ordinario en la vida: la enseñanza de estas nociones es sumamente fácil; es cuestión de grados". Igual utilidad encuentra a las nociones de derecho y penal y a las de economía política, ciencia, esta última, "que enseña a las personas a aprovechar su tiempo, su trabajo y su dinero". Considera también oportuna la enseñanza de nociones de pedagogía porque todas las personas están llamadas a ser padre o madre y deben tener idea de cómo se educa a los hijos. El Dr. Antelo se opone decididamente a la enseñanza de nociones de derecho en la escuela primaria por ser incomprensibles para los niños. Se propone cerrar el debate y así se hace; pero resulta empate de la votación sobre la conveniencia de enseñar las materias en discusión, y, en consecuencia, se reabre el debate. El señor Alió se opone a la enseñanza de nociones de derecho entre otras razones porque no se las enseña en la escuela normal a los maestros que deben impartirlas. Pero observa el Dr. Uriarte que se ha aceptado como obligatoria la instrucción cívica, es decir, nociones de derecho constitucional, y que las nociones de derecho civil y penal son accesorias de éste; por consecuencia si se enseña lo más difícil se podrá enseñar lo más fácil. Se pone a votación el artículo y se aprueba. El señor Alió propone votos de aplauso para el Presidente de la Comisión organizadora del Congreso Pedagógico, para los representantes de las naciones extranjeras y de las provincias, para los representantes de las asociaciones populares y los secretarios del Congreso y para la prensa. Propone también la celebración de otro Congreso pedagógico en enero de 1885, cuya esfera de acción se extienda a la enseñanza secundaria, profesional e industrial. Este proyecto pasa a estudio de comisión.

Sesión de clausura
Día 8 de Mayo

En el título del acta de la sesión de clausura, presidida por el Dr. Onésimo Leguizamón,se menciona: "Discurso del señor Presidente del Congreso. Discurso del señor Ministro de Instrucción Pública. Discursos de varios señores congresales": estos documentos no figuran en la publicación oficial de que tomamos la presente. El acta sólo contiene las Declaraciones del Congreso, leídas por el Secretario Dr. Ramírez.

Declaraciones del Congreso Pedagógico

I

Sobre difusión de la enseñanza primaria

Primera

a) La enseñanza de las Escuelas Comunes, debe ser enteramente gratuita.

b) La ley debe establecer en principio un mínimum de instrucción obligatoria, para los niños de seis a catorce años de edad.

c) Ese principio solo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes, dentro del radio que al efecto se designe según las circunstancias y costumbres de cada localidad.

d) Aun dentro de ese radio, la ley debe dejar a los padres o tutores la facultad de dar a sus hijos o pupilos, el mínimum de instrucción obligatoria en las escuelas comunes, en las escuelas privadas, o en el recinto del hogar.

e) La desobediencia a la ley de parte de los padres o tutores en cuanto al mínimum de instrucción que están obligados a suministrar a sus hijos o pupilos, debe ser penada con amonestación privada, con amonestación pública, y con multas progresivas, según la naturaleza de las faltas imputables, pudiendo en último caso, emplearse la fuerza pública, para hacer efectiva la concurrencia de los niños a las escuelas comunes.

Segunda

a) Como medio de difundir la educación común en las campañas, debe propenderse a la creación del mayor número posible de escuelas fijas en los distritos rurales, debiendo fun-

darse una para todo núcleo escolar que alcance a veinte y cinco alumnos de uno y otro sexo.

b) Con el mismo fin pueden fundarse asilos rurales con las precauciones que la experiencia aconseja y en las condiciones menos inconvenientes y más económicas, así como ensayarse con las mismas precauciones las escuelas ambulantes, donde no sea absolutamente posible establecerlas fijas, debiendo en todos los casos, preferirse estas últimas.

c) Es indispensable la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, guarniciones, en los buques de la armada, en las cárceles, en las fábricas, en los establecimientos agrícolas o rurales y en todo lugar donde existiese o fuere posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos.

d) La acción exclusiva de las autoridades escolares nunca podrá ser tan eficaz como fuera necesario para difundir la educación común, y es por tanto indispensable, no sólo que los padres y tutores cooperen al buen éxito de la enseñanza, sino que todo el pueblo propenda por su propio esfuerzo y por todos los medios a su alcance, a extender los beneficios de la educación común, fundando sociedades para el fomento de la educación, empleando la propaganda, las conferencias públicas, formando bibliotecas populares, etc.

II

Sobre principios generales de educación del pueblo, y de la organización e higiene escolar

Primera

a) Los sistemas de educación pública, deben responder a un propósito nacional en armonía con las instituciones de cada país.

b) Consiguientemente, es de imprescindible necesidad para las naciones sudamericanas establecer, que en toda escuela pública y privada, sea obligatoria la enseñanza de estas asignaturas:

Idioma Nacional, Geografía Nacional, Historia Nacional, Instrucción Cívica con arreglo al régimen político de cada país.

Segunda

La enseñanza se armonizará en las escuelas comunes con las con-

diciones de la sociedad en que hayan de ejercitarse las facultades de los alumnos.

Tercera

a) Las escuelas primarias, como la familia, deben atender especialmente a la educación del sentimiento y la voluntad, cuidando de formar el carácter moral de la juventud.

b) Para obtener estos resultados debe preferirse a la enseñanza preceptiva, el vigorizar, habituar y disciplinar con el ejercicio, dichas facultades en sentido del bien.

Cuarta

Debe suprimirse en la escuela toda clase de premios, así como quedar proscritos los castigos aflictivos y humillantes, apelando el maestro como medios disciplinarios, a la influencia de los sentimientos morales del alumno y a la convicción de las consecuencias naturales de sus actos.

Quinta

a) Dentro de los límites asignados generalmente a la educación primaria no hay razón para establecer diferencias de extensión aplicables a cada sexo, en los programas y procedimientos escolares, a no ser aquellas materias que exigen la habilidad manual en la mujer, para el cumplimiento de las necesidades propias del hogar, y cuya eficaz atención debe recomendarse.

b) Entre las escuelas primarias, la llamada mixta, en la que los sexos se coeducan, no ofrece peligros en la práctica; y contribuye a preparar convenientemente las aptitudes morales e intelectuales para la vida social de los pueblos libres.

c) En las naciones sudamericaans conviene que las leyes y reglamentos escolares estimulen y favorezcan la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio la mujer como educacionista primaria.

d) La educación de la mujer se completa con la acción moralizadora del trabajo, y los Poderes Públicos deben ocuparse preferentemente de los medios de llevar las mujeres a los puestos adecuados de la Administración, reglamentando el modo de hacer efectiva tan saludable reforma.

Sexta

a) En las escuelas comunes de las grandes agrupaciones urbanas, no se permitirá que el número de grados o clases exceda al de maestros y salones.

b) Las escuelas comunes deben ser provistas con los muebles, útiles y objetos que requieran para la enseñanza.

Séptima

a) La inspección higiénica y médica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas.

b) Es necesario que sean establecidas las escuelas en edificios propios y construídos según la arquitectura escolar moderna.

c) Mientras no se construyan edificios adecuados para escuelas, es necesario proceder a la reforma de los actuales.

d) La inspección médica debe ser consultada en todo lo que se refiere a la construcción de edificios escolares, y sus respectivos enseres.

e) Cada alumno dispondrá en el salón de la escuela, de un metro de superficie y seis de capacidad cúbica, no debiendo haber en cada salón más de cincuenta alumnos.

f) Los pupitres escolares deben ser de un solo asiento, y mientras esto no fuese posible, no debe permitirse el uso de mesas o pupitres para más de dos alumnos.

g) Los pupitres deben adaptarse a tres o cuatro alturas distintas, convenientemente graduadas y con la inclinación correspondiente.

h) Debe haber en las escuelas aparatos de calefacción y ventilación.

i) La enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente, respecto de los varones, los ejercicios de marchas y evoluciones militares.

j) Las lecciones diarias en la escuela deben ser alternadas con intervalos de descanso, ejercicios gimnásticos, canto y recreos.

k) Debe declararse obligatoria la vacunación y revacunación de los niños que concurren, ya sea a las escuelas comunes, ya a las escuelas privadas.

III

Sobre el régimen económico, dirección y administración de las escuelas comunes

Primera

La base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la educación común, es la dotación de rentas propias y suficientes, que constituyen su patrimonio inviolable, administra-

das con independencia de todo poder político por los funcionarios responsables de la educación común.

Segunda

El acierto y la regularidad de la Dirección y Administración de las escuelas comunes, requiere que en las naciones federales y en las Provincias o Estados que las forman, o en las regidas por constituciones unitarias, la Administración de las escuelas públicas de su respectiva dependencia sea desempeñada:

a) Por una Dirección (colegiada o unipersonal) de personas conocedoras de los últimos progresos de la administración y ciencias escolares, que deberá tener exclusivamente la dirección facultativa y la administración general de las mencionadas escuelas, especialmente en lo que atañe a las leyes pedagógicas, a los programas y a las aptitudes y condiciones personales de los maestros.

b) Por hábiles inspectores seccionales y permanentes, que dependan de la Dirección cuyo principal cometido sea el de propender con su autoridad, con su consejo y hasta con sus propias enseñanzas, a que los maestros conozcan y apliquen regularmente los métodos y a que observen los programas y las disposiciones vigentes, debiendo además, reunir anualmente a los maestros que tengan bajo su jurisdicción para celebrar conferencias sobre cuestiones relativas a la moral de la profesión, a los métodos de enseñanza, a la disciplina y al manejo de la escuela.

IV

Sobre organización y dotación del personal docente

La buena organización y conveniente dotación del personal docente requiere:

a) Que haya suficiente número de escuelas normales, en que se enseñen especialmente las mejores doctrinas de la pedagogía, debiendo llamar la atención del legislador la institución de escuelas normales con internados destinados exclusivamente a los alumnos maestros que concurran de las campañas.

b) Que tanto para el servicio de las escuelas comunes, como para las escuelas normales, se prefieran, en igualdad de circunstancias, los maestros formados en éstas, a los que no lo hayan sido.

c) Que para enseñar en las escuelas comunes sea indispensable haber obtenido diploma, certificado de aptitud o licencia de las autoridades escolares, habiendo dado ante ellas pruebas de idoneidad o acreditado buenos resultados en la práctica de la enseñanza en las escuelas particulares.

d) Que se abra a los maestros el camino por el cual puedan llegar, por la fuerza de su saber y méritos personales a los primeros puestos escolares.

e) Que se provea al mejoramiento de la condición material de los maestros, acordándoles una remuneración equitativa y pagada con puntualidad, y que la ley disponga lo conveniente para asegurarlos contra destituciones arbitrarias.

f) Que como un acto de justicia respecto de los maestros actuales, a la vez que como un estimulo en el presente, para atraer a los que ejerzan otras carreras a la del magisterio, se establezca el premio en dinero o en tierras públicas al maestro, o la jubilación y en su caso pensión para la viuda e hijos.

V

Sobre programas de enseñanza y principios de su distribución en las escuelas comunes

Primera

Los programas de enseñanza común deben ajustarse a un sistema gradual y uniforme.

Segunda

Las materias de enseñanza deben distribuirse en ocho grados, de manera que cada grado corresponda a los adelantos que un niño de inteligencia y aplicación ordinaria pueda hacer en un año escolar.

Tercera

Son materias indispensables de enseñanza común las siguientes: lecciones sobre objetos, lectura, música, gimnasia, dibujo, escritura, aritmética, moral, gramática, composición oral y escrita, con nociones generales de estilo y de las formas más comunes de producciones literarias, geografía política, física y astronómica, instrucción cívica, historia nacional, nociones de historia natural, de fisiología e higiene, de física, de química, de geometría y álgebra, de teneduría de libros y de historia universal.

Las escuelas de niñas comprenderán también la costura, el corte

y la economía doméstica; y las rurales, lecciones de ganadería y agricultura.

Cuarta

Habría, además, conveniencia siendo posible. en que se dieran en los últimos grados, de la escuela, algunas nociones muy sencillas de pedagogía, de economía política, y de principios de derecho civil y penal.

VI

Sobre métodos de enseñanza; sus aplicaciones genéricas

Primera

El maestro debe clasificar las ideas que componen cada una de las materias escolares y dirigir de tal modo la enseñanza, que se cumplan las siguientes condiciones:

a) Ejercicio de la facultad o facultades que correspondan a la clase de ideas, que se quieren comunicar al alumno.
b) Aplicación del método por el cual las facultades correspondientes adquieren naturalmente esa clase de ideas.
c) Adquisición de los conocimientos por la propia actividad del alumno según el orden en que naturalmente se desarrollen sus facultades.

Segunda

a) El estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas. Cuando esto no sea posible, ni aún con el auxilio de instrumentos adecuados, recurrirá el maestro a aquellas representaciones que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos.
b) Tratándose de seres corpóreos, si faltasen los objetos mismos que han de estudiarse, deberán preferirse las representaciones plásticas.
c) Cuando éstas falten, pueden usarse las láminas o grabados.
d) Y, en último término, faltando los medios indicados, puede recurrirse a las descripciones de objetos, cuidando de que estén al alcance del alumno.

INDICE

Página

DISERTACIONES LEIDAS

SESIONES

(1) En la publicación original se designa como *segunda* a la sesión de *prórroga* que evidentemente es la *primera* y que no ha sido mencionada. No corregimos, a fin de no modificar en todas las demás el número de orden determinado por aquella omisión.

ASUNTOS TRATADOS EN LOS DEBATES (2)

(2) Tratados también en las disertaciones precedentemente mencionadas y en las "Declaraciones del Congreso", (página 268).

PARTICIPANTES EN LOS DEBATES
